

COMMUNICATION STRATEGIES OF GRADE TWELVE  
EARLY FRENCH IMMERSION STUDENTS IN  
NEWFOUNDLAND AND LABRADOR

CENTRE FOR NEWFOUNDLAND STUDIES

---

**TOTAL OF 10 PAGES ONLY  
MAY BE XEROXED**

(Without Author's Permission)

COLLEEN WADMAN McGRATH









COMMUNICATION STRATEGIES OF GRADE TWELVE  
EARLY FRENCH IMMERSION STUDENTS  
IN NEWFOUNDLAND AND LABRADOR

by

Colleen Wadman McGrath

A thesis submitted to the School of Graduate  
Studies in partial fulfillment of the  
requirements for the degree of  
Master of Education

Faculty of Education  
Memorial University of Newfoundland  
January, 1999

## **Abstract**

The purpose of this study was to determine the types of communication strategies employed by grade twelve early French Immersion (EFI) students in the province of Newfoundland and Labrador. The intent was to determine the types of communication strategies employed by effective language learners (ELLs) and less effective language learners (LELLs) and whether there is a difference in the pattern of of strategy use between these two groups of advanced adolescent language learners.

Interviews were conducted with an entire class of twenty-five grade twelve EFI students. These interviews were recorded on audio-cassette. Following the data collection, two judges rated the interviews according to the criteria outlined in the manual, French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers (1986). Based on their scores, six students were identified as effective language learners and six as less effective language learners. After the subjects for the study were identified, the twelve interviews were transcribed and analyzed to identify communication strategy use.

The results of the study indicate that both the ELLs and the LELLs employed a mix of Reduction and Achievement strategy types and both groups used interlingual strategies more often than intralingual strategies. The LELLs however, employed more Reduction strategies than the ELLs while the ELLs employed more Retrieval strategies than the LELLs.

## **Acknowledgements**

I wish to express my appreciation to Dr. Glenn Loveless, who, despite his busy schedule, agreed to be my supervisor. I am grateful for his patience, guidance and interest in this project. Thanks for holding off from retirement!

Special thanks are extended to the students and teachers who volunteered to participate in this study.

Many thanks to my mother-in-law Hannah, who took care of my daughter and allowed me some valuable time alone to complete this project.

A special note of thanks to my sister-in-law and friend, Ethel Ann, who allowed me to vent my frustrations when I felt that this project would never be completed. Thanks for listening!

I am appreciative to my daughter, Claire, who has blessed my life and is ultimately my greatest accomplishment.

I am very grateful to my husband, Paul, who encouraged me and at times, counselled me during the completion of this thesis. At times, I am sure he wondered if life would ever return to normal, but he stuck by me. Paul, I am forever indebted to you for your continuous support and love.

Finally, I wish to thank my parents, Lorraine and Peter, who have always been my biggest supporters and my best friends. For as long as I can remember, I knew that I could count on them for anything. They are a united couple who have made many

sacrifices in order to give their children the best life possible, always putting our needs before their own. The most important lessons in life, I have learned from my Mom and Dad.

## Table of Contents

Abstract.....	ii
Acknowledgements.....	iii
Table of Contents.....	v
List of Tables.....	vii
List of Figures.....	viii
Chapter One: Introduction to the Problem.....	1
1.1 Background to the Study.....	3
1.2 Rationale for the Study.....	4
1.3 Purpose of the Study.....	5
1.4 Significance of the Study.....	6
1.5 Limitations of the Study.....	6
1.6 Definition of Terms.....	7
1.7 Organization of the Report.....	8
Chapter Two: Review of the Literature.....	9
2.1 Introduction.....	9
2.2 Communication.....	12
2.3 Communicative Competence.....	14
2.4 Strategic Competence.....	18
2.5 Communication Strategies.....	19
2.5.1 Typologies of Communication Strategies.....	21
2.5.2 Research on Communication Strategies.....	26
2.6 Interlanguage.....	28
2.7 Measuring Proficiency.....	29
2.7.1 Proficiency.....	31
Chapter Three: Methodology.....	33
3.1 Introduction.....	33
3.2 Type of Study.....	33
3.3 Design of the Study.....	33
3.4 The Sample.....	34

3.4.1 Background.....	34
3.4.2 Selection.....	35
3.5 Data Collection Procedures.....	35
3.5.1 Task.....	37
3.5.2 Interviewer.....	37
3.5.3 Surroundings/Time.....	38
3.6 Data Analysis.....	38
3.7 Research Questions.....	38
Chapter Four: Presentation of Results.....	40
4.1 Introduction.....	40
4.2 Individual Speech Samples.....	40
4.2.1 Speech Samples of Effective Language Learners.....	41
4.2.2 Speech Samples of Less Effective Language Learners.....	61
4.3 Group Results: Effective Language Learners.....	81
4.4 Group Results: Less Effective Language Learners.....	81
4.5 Comparison of Effective and Less Effective Language Learners Strategy Use.....	85
Chapter Five: Summary, Discussion, Implications and Recommendations.....	93
5.1 Introduction.....	93
5.2 Summary of the Study.....	93
5.3 Discussion of the Study.....	95
5.4 Conclusions of the Study.....	97
5.5 Implications for the FI Classroom.....	98
5.6 Recommendations for Further Research.....	99
Bibliography.....	100
Appendix A.....	107
Appendix B.....	110
Appendix C.....	113
Appendix D.....	117
Appendix E.....	120
Appendix F.....	179
Appendix G.....	187

## List of Tables

3.1 Oral Interview Scores of Subjects Involved in the Study.....	36
--	----

## List of Figures

4.1 Frequency of Strategy Use by Subject Five.....	42
4.2 Percentage of Strategy Use by Subject Five.....	44
4.3 Frequency of Strategy Use by Subject Twenty.....	45
4.4 Percentage of Strategy Use by Subject Twenty.....	47
4.5 Frequency of Strategy Use by Subject Six.....	49
4.6 Percentage of Strategy Use by Subject Six.....	51
4.7 Frequency of Strategy Use by Subject Two.....	52
4.8 Percentage of Strategy Use by Subject Two.....	54
4.9 Frequency of Strategy Use by Subject Nineteen.....	55
4.10 Percentage of Strategy Use by Subject Nineteen.....	57
4.11 Frequency of Strategy Use by Subject Twenty-One.....	59
4.12 Percentage of Strategy Use by Subject Twenty-One.....	60
4.13 Frequency of Strategy Use by Subject Twenty-Three.....	62
4.14 Percentage of Strategy Use by Subject Twenty-Three.....	64
4.15 Frequency of Strategy Use by Subject Ten.....	65
4.16 Percentage of Strategy Use by Subject Ten.....	67
4.17 Frequency of Strategy Use by Subject Sixteen.....	69
4.18 Percentage of Strategy Use by Subject Sixteen.....	71
4.19 Frequency of Strategy Use by Subject Eleven.....	73
4.20 Percentage of Strategy Use by Subject Eleven.....	74



4.21 Frequency of Strategy Use by Subject Eight.....	76
4.22 Percentage of Strategy Use by Subject Eight.....	77
4.23 Frequency of Strategy Use by Subject Three.....	79
4.24 Percentage of Strategy Use by Subject Three.....	80
4.25 Frequency of Strategy Use by ELLs.....	82
4.26 Percentage of Strategy Use by ELLs.....	83
4.27 Frequency of Strategy Use by LELLs.....	84
4.28 Percentage of Strategy Use by LELLs.....	86
4.29 Comparison of Frequency Use of Interlingual Strategies.....	88
4.30 Comparison of Frequency Use of Intralingual Strategies.....	89
4.31 Comparison of Percentage of Use of Interlingual Strategies.....	90
4.32 Comparison of Percentage of Use of Intralingual Strategies.....	91

## CHAPTER ONE

### INTRODUCTION TO THE PROBLEM

Canada's status as a bilingual country has prompted increasing numbers of parents to enroll their children in French Immersion (FI) programs. Dissatisfied with the poorer oral performance in French attained by students in regular Core French programs, parents felt that FI programs would allow their children to acquire greater competence in French:

The success of the immersion pupils in achieving considerably higher levels of competence in French than those normally reached by children participating in regular French instruction in the schools has been attributed in large measure to the use of French as a vehicle of communication ( Netten and Spain, 1989, p.485).

It was this attitude that prompted a group of anglophone parents in the Montreal suburb of St. Lambert to initiate the first FI kindergarten class in 1969. Since that time, FI has spread to a wide range of schools in every province and territory across Canada. In Newfoundland and Labrador FI programs have been offered to students for well over two decades.

According to Netten and Spain (1989) the basic assumption in these programs is that the subject matter can be learned in French, while at the same time acquiring competence in the second language (L2). Initial research on the outcomes of FI have indicated extremely positive results for French language competence ( Lambert & Tucker, 1972; Lambert, Tucker & d'Anjelan, 1974; Swain, 1976; Genesee, 1978; Stern,

1978). More recent research however, has moderated and refined some of these original findings. As an example, although students from FI may demonstrate a greater communicative competence in French than those enrolled in Core French programs, they do not normally attain a level of native - like fluency in their oral production of the language ( Lapkin and Swain, 1977; Harley and Swain, 1978; Lepiq, 1980; Pawley, 1985; Pellerin and Hammerly, 1986; Lyster, 1987). Furthermore, writers such as Lyster (1987) suggest that native - like fluency is not a reasonable or realistic goal of FI programs. Lyster (1987) explains that "given the artificial environment of FI, students should not be expected to speak and write as well as their francophone peers. They should, however, be expected to communicate with some degree of accuracy" (p. 717).

Although the primary goal in L2 teaching in Canada for some time has been to enable students to communicate using the target language (TL), historically L2 teaching methods have emphasized the acquisition of linguistic structures or vocabulary ( Larsen - Freeman, 1986). Teaching methods popularized in the past, such as the Grammar-Translation and the Audiolingual Methods, have not explored the possibility of non-analytical, participatory or experiential ways of language learning as a deliberate teaching strategy ( Stern, 1983). Whereas most past teaching methods in L2 acquisition have emphasized the learning of code, today, learning the language through communicative activities with grammar taught in context, is of prime importance.

### 1.1 Background of the Study

More recent models of Communicative Competence (CC), e.g., Canale and Swain (1980), view CC as comprising various competencies, e.g., grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. Each of these competencies has been the topic of research for various researchers.

While early research in the area of strategic competence (SC) identified and developed typologies of communication strategies (CS) (e.g., Faerch and Kasper, 1983b; Corder, 1983; Savignon, 1983; Tarone, 1983; Kramsch, 1984; Willems, 1987), more recent research has attempted to study the relationship between the target language competence (TL) of L2 learners (generally adult learners) and their strategic competence. According to Si-Qing (1990) the frequency, type and effectiveness of CS employed by L2 learners vary according to their proficiency level. Bialystok (1983) states that "the best strategy users are those who have adequate formal proficiency in the TL and are able to modify their strategy selection to account for the nature of the specific concept to be conveyed" (p. 116). According to Canale (1983) learners must be encouraged to use CS and must be given the opportunity to use them. Some researchers claim that CS can be taught and as a result, a less effective language learner can become a better communicator (Tarone, 1978; Labarca and Khanji, 1987).

While several researchers have attempted to study the CS of adults (e.g., Tarone, 1983; Paribakht, 1985; Faerch and Kasper, 1983) a small number (e.g., Marrie, 1989; Greene, 1991) have studied the CS used by young FL learners. Marrie (1989) found that

in a Grade Three EFI classroom, more effective communicators employed achievement strategies more often than less effective communicators. Greene (1991) found that students used fewer CS at the Grade Two level than at the Grade Five level, while both less successful language learners and more successful language learners used more L2 based strategies in Grade Five than in Grade Two. In a study involving adolescent subjects, Sturge (1990) found that interlingual strategies were used more frequently than intralingual strategies by Grade 7, 9 and 11 core French students.

Little research has been conducted on the L2 communication strategy use of adolescents with advanced L2 skills. Consequently, the need exists to add to the body of research by studying the CS of high school EFI students.

## **1.2 Rationale for the Study**

FI programs, with their emphasis on L2 use and the teaching of form in contexts, attempt to develop in students a high level of CC. Most traditional methods of L2 teaching such as the grammar-translation and audiolingual methods required that students memorize vocabulary and grammar rules or mimic and memorize short dialogues in order to use the L2 correctly and automatically. Although students of these traditional approaches passed tests, most of them did not become functionally bilingual. According to Si-Qing (1990) however, "linguists and researchers are becoming more interested in the study of the learning process than that of the learning product, in the behaviour of learners than that of the teachers" (pp. 155-156).

Canale and Swain's (1980) model of CC has helped focus attention on the

importance of the concept of communicative language teaching as well as the control exercised by the L2 learner in learning the TL. While considerable research has been conducted on various components of the model, particularly grammatical, sociolinguistic and discourse competencies, only limited empirical research has been conducted on strategic competence. Si- Qing adds that "the study of communication strategies (CS) can be considered a result of these shifts in emphasis as it reveals not only learners' psychological processes of target language (TL) communication, but also indicates their level of CC" (p. 156).

### **1.3 Purpose of the Study**

Although many researchers have investigated the CS use of adult L2 learners, very few have studied the types of strategies employed by adolescent L2 learners. In Newfoundland and Labrador, some recent studies have investigated the CSs employed by younger learners. Marrie (1989) and Greene (1991) have examined the CSs of the younger EFI student while Sturge (1990) has studied the CS use of the adolescent core French student. The present study proposes to identify the CSs of EFI students who are completing their final year of the EFI program, i.e., the older adolescent with advanced L2 abilities.

The specific purposes of this study are to determine:

1. whether there are differences between the types of CS employed by effective language learners and less effective language learners in Grade 12 EFI; and

2. whether there is a difference in the pattern of strategy use between the two types of learners.

#### **1.4 Significance of the Study**

The proposed research in the area of CS use is significant in that it will examine the strategy types employed by the adolescent learner with advanced language skills. The study will contribute to the body of knowledge and research being carried out in CS use, namely the domain of strategic competence. Also, perhaps by analysing the CSs employed by effective language learners of EFI in their final year of high school, L2 educators may gain potential insights into ways to integrate the teaching of these CS with the delivery of the FI curriculum, thereby aiding the less effective language learner.

#### **1.5 Limitations of the Study**

When designing a study, it is important to consider any factors which may pose threats to the external and internal validity of the study. Limitations in interpreting the results of the study include:

1. the research sample is small, hence the results of the study may not be generalizable to all Grade 12 EFI students;
2. since only Grade 12 students participated in the investigation, the results of the study may not be generalizable to other grade levels;
3. since students involved in this study were in their final year of an EFI program, the results of the study may not be generalizable to students in other L2

programs, e.g., Late French Immersion;

4. since different researchers may classify certain CS differently, the study has an element of subjectivity;

5. only verbal CS are being considered in this study and the results may not be generalizable to the use of other strategy types;

6. this study employs student interviews as the data collection procedure; other data collection procedures might produce different results; and

7. the researcher developed the questions used in this interview; other types of questions may yield different results.

#### **1.6 Definition of Terms**

The definition of certain terms are necessary to further clarify their use in this study.

L1: A symbol used to refer to native language, mother tongue or primary language.

L2: A symbol used to refer to a language learned after the basics of the L1 has been acquired; target language.

Effective L2 learners: For the purpose of this study, effective L2 learners refers to those students from the Early French Immersion program in Level Three who obtained the highest scores on the interview using the criteria outlined in the French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers (1986).

Less Effective L2 learners: For the purpose of this study, less effective L2 learners refers to those students from the Early French Immersion program in Level Three who obtained



the lowest scores on the interview using the criteria outlined in the French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers (1986).

L1 based strategy: Types of strategies in which the learner makes use of the L1 in communication; interlingual strategies.

L2 based strategy: Types of strategies in which the learner makes use of the L2 in communication; intralingual strategies.

IL: An abbreviation used to refer to interlanguage

## **1.7 Organization of the Report**

The report will be organized as follows. Chapter Two will review the current literature related to communicative competence, strategic competence, communication strategies and the oral interview. Chapter Three will describe the methodology used in the study and discuss the type of study, the design of the study, the sample, the instrument and the research questions investigated. Chapter Four will present the results of the study and Chapter Five will discuss the conclusions and recommendations of the investigation.

## Chapter Two

### Review of the Literature

#### 2.1 Introduction

The history of second language teaching includes several different types of methods and approaches that have been tried and tested by second language teachers in search of the most effective way of teaching and learning a second language. Hammerly (1982) states:

We can define a second language method as a set of procedures and techniques that agree with basic assumptions about the nature of language and the purpose and process of second language learning, that deal with such matters as selection and gradation of second language rules and elements, the presentation of teaching materials and the nature of practice, and that aim at the development of linguistic, communicative and cultural competence (p.218).

One of the earliest and best known methods of second language teaching is the Traditional or Grammar - Translation Method, which became most popular during the nineteenth century in Germany. According to Larsen - Freeman (1986) this method was originally used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature. As a result, it was believed that this exposure to a foreign language would allow students to become better writers and speakers of their native language. As stated in Hammerly (1982) this method is based on the following assumptions:

1. that the language is primarily graphic;
2. that the main purpose of second language study is either as a tool for literary research or for the development of the learner's logical powers; and

3. that the process of second language learning must be deductive and must be carried out with constant reference to the native language of the learner.

Hammerly (1982) also purports that while graduates of Grammar-Translation programs have a cognitive knowledge about the language, they lack a performative knowledge of how to use it. Therefore, students possess little ability to communicate in the second language.

Stern (1983) states that the Direct Method was developed because of discontent with the Grammar-Translation Method.

The Direct Method is characterized, above all by the use of the TL as a means of instruction and communication in the language classroom, and by the avoidance of the use of the first language and of translation as a technique (Stern, 1983, p. 456).

Hammerly (1982) contends that success with the Direct Method is possible with a skilful teacher and plenty of time, neither of which is normally present.

An adaptation of the Direct Method, known as the Reading Method, was developed which focused on reading comprehension. According to Hammerly (1982):

...the Reading Method did not allow the use of native language. One of the characteristics was the careful grading of vocabulary, with new lexical items being presented in the context of numerous known words. This method seems to have been moderately successful in attaining its single goal of reading proficiency (p. 229).

The Audio - Lingual Method became popular during World War II, when people were required to learn foreign languages quickly for military purposes. According to Brown (1987) the Audio - Lingual Method has several distinctive characteristics: use of

dialogues to present new material; dependence on mimicry, pattern drills and over-learning; structures taught one at a time; grammar taught inductively; vocabulary restricted; use of language laboratories; primacy of audiolingual skills; limited use of L1; immediate reinforcement; and production of error-free utterances. Although some learners developed high proficiency levels as a result of their participation in the Audiolingual Method, it became obvious the memorized dialogue did not foster free communication situations. Consequently, the idea of learning a language through habit formation began to be questioned. According to Larsen - Freeman (1986):

Language learning does not take place through mimicry: since people can create utterances they have never heard before, they therefore cannot learn a language simply by repeating what they hear spoken around them. Language acquisition must be a procedure whereby people use their own thinking processes or cognition to discover the rules of the language they are acquiring (p. 51).

As a result of the disappointment experienced with the Audiolingual Method the Cognitive Approach became popular in the sixties (Hammerly, 1982). According to Carroll (1966), the cognitive code - learning theory, which stresses conscious control of patterns through study and analysis, constitutes a modified up-to-date grammar - translation theory. Hammerly (1982) reports:

The Cognitive Approach is the second language teaching approach most directly influenced by generative - transformational grammar. As a result, its procedures emphasize certain things at the wrong time and fail to emphasize certain things that should be emphasized (p. 239).

During the 1980's the Communicative Approach, with its emphasis on function as well as form was popularized. This method is based on the principle that language is

for communication. According to Loveless and Sturge (1990) the ultimate goal of many second language (L2) programs is to develop students' ability to communicate accurately, fluently and autonomously. Larsen-Freeman (1986) states:

Adherents of the Communicative Approach acknowledge that structures and vocabulary are important. However, they feel that preparation for communication will be inadequate if only these are taught. Students may know the rules of language usage but will be unable to use the language ( p.123).

The Communicative Approach allows students to participate in:

communicative activities that provide students with the opportunity to use French in realistic and meaningful situations. Such activities require students to create utterances in accordance with their needs and their interpretation of a situation ( Department of Education, 1985, p. 6).

## **2.2 Communication**

A Communicative Approach to L2 teaching and learning is intended to facilitate learners' ability to communicate in the TL. Larsen-Freeman (1986) views communication as a:

process where students have to apply the knowledge of target language forms, meanings, and functions in negotiating meaning. It is through the interaction between speaker and listener ( or a reader and writer ) that meaning becomes clear ( p. 123).

According to Savignon (1983) communication is a continuous process of expression, interpretation and negotiation. Communication has also been defined as an exchange of information between at least two people ( Department of Education, 1985). Breen and Candlin (1980), as cited in Canale (1983), provide a detailed description of

communication by stating that communication:

- (a) is a form of social interaction and therefore is normally acquired and is used in social interaction;
- (b) involves a high degree of unpredictability and creativity in form and message;
- (c) takes place in discourse and sociocultural contexts which provide constraints on appropriate language use and allows clues as to correct interpretation of utterances;
- (d) is carried out under limiting conditions psychological and other limiting conditions such as memory constraints, fatigue and distractions;
- (e) always has a purpose ( for example to establish social relations, to persuade or to promise);
- (f) involves authentic as opposed to contrived language; and
- (g) is judged as successful or not on the basis of actual outcomes (pp.3-4 ).

Dulay, Burt and Krashen (1982) distinguish three types of communication in which learners participate:

1. one-way communication, i.e., whereby the learner listens to or reads the TL but does not respond. The communication is one-way towards the learner. Listening to speeches and radio programs are examples of one-way communication:
2. restricted two-way communication, i.e., whereby the learner responds orally to someone, but the learner does not use the TL. The response may be in the learner's first language (L1) or some other non-verbal TL and may include a non-verbal response such as nodding;
3. full two-way communication, i.e., whereby the learner speaks in the TL, acting as both recipient and sender of verbal messages.

According to Dulay, Burt and Krashen (1982):

This threefold distinction is important because each has its place in facilitating L2 acquisition. Most of the available empirical research emphasizes the benefits of allowing one-way communication and restricted two-way communication during the early parts of the learning process and waiting until the student is ready to produce the TL before insisting on the full two-way communication ( pp.20-21).

### 2.3 Communicative Competence

Chomsky's (1965) Transformational Grammar Theory distinguished between linguistic competence and performance, with competence defined as internalized knowledge about a language and performance as the use to which that knowledge is put.

Hymes (1971), who coined the term communicative competence (CC), took issue with the formulation of linguistic competence as proposed by Chomsky. Savignon (1983) explains:

Hymes looks at the real speaker-listener in that feature of language which Chomsky takes into account: social interaction. Much of what for Chomsky is extraneous to a theory of linguistic competence and relegated to a theory of performance or language use, is, for Hymes, an integral part of a theory of CC ( p.11 ).

According to Hymes (1971) there are four parameters to the systems of rules that underlie communicative behaviour:

1. whether ( and to what extent) something is formally possible;
2. whether ( and to what extent) something is feasible;
3. whether ( and to what extent) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. whether ( and to what extent) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails ( p. 12 ).

Savignon (1983) explains that included in Hymes' concept of competence is both tacit

knowledge and ability for use.

... that is, knowledge of each of the parameters listed above is only a part of CC. Ability for use also relates to all four parameters and includes noncognitive factors such as motivation, attitude, and general interactional competence, that is, composure, courage and sportsmanship. People vary in their knowledge and ability to use that knowledge (p.12).

Many writers have attempted to delineate the essential characteristics of CC.

Canale and Swain (1980) propose a theoretical framework for CC which includes four competencies:

1. grammatical competence, i.e., the mastery of the linguistic code which includes features and rules of the language such as vocabulary, word and sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics;
2. sociolinguistic competence, i.e., the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts;
3. discourse competence, or mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres; and
4. strategic competence, use of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action (a) to compensate for communication breakdown due to limiting conditions in actual communication or to insufficient competence in one or more areas of CC or (b) to enhance the effectiveness of communication.

According to Littlewood (1981) four broad domains make up a person's CC. First of all, the learner must attain as high a degree as possible of linguistic competence, i.e., he/she must develop skill in manipulating the linguistic system, to the point where



he/she can use it spontaneously and flexibly in order to express his/her intended message. Secondly, the learner must distinguish between the forms which have been mastered as part of his/her linguistic competence, and the communicative functions they perform. In other words, items mastered as part of a linguistic system must also be understood as part of a communicative system. Thirdly, the learner must develop skills and strategies for using language to communicate meanings as effectively as possible in concrete situations. He/She must learn to use feedback to judge success, and if necessary, remedy failure by using different language. Finally, the learner must become aware of the social meanings of language forms. For many learners, this may not entail the ability to vary their own speech to suit different social circumstances, but rather the ability to use generally acceptable forms and avoid potentially offensive ones.

Stern (1983) has further characterized CC in a L2 as:

1. the intuitive mastery of the forms of the language;
2. the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings expressed by language forms;
3. the capacity to use the language with maximum attention to meaning and minimum attention to form; and
4. the creativity of language use.

According to Savignon (1983) CC is the expression, interpretation and negotiating of meaning involving two or more persons or between one person and an oral or written text.

Davies (1989) states:

CC is best seen as a set of scripts or schemata, or ritual interchanges, plus individual differences in terms of proficiency as realized in fluency, style and creativity, and demonstrated in oral and writing performance or indeed listening and reading differences: after all, native speakers differ dramatically in their listening and speaking skills ( p.168).

Davies further explains that CC can be defined as the use of language rules which is in part knowledge of ritual interchanges and in part control of fluency.

As stated in Archibald and Libben (1995), Bachman (1990), proposed a model of CC that expands on the work of Canale and Swain (1980). His model, while still acknowledging that using a language communicatively involves both knowledge and the ability to implement it, recognizes CC as comprised of language competence, strategic competence and psychophysiological mechanisms. According to Bachman (1990) language competence has to do with the linguistic knowledge and abilities that underlie proficiency. Language competence is subdivided into organizational competence, i.e., the knowledge and ability that relate to the structural aspects of language, textual competence and pragmatic competence, i.e., the factors that make an utterance acceptable in some situations and not others. Strategic competence refers to the strategies one brings into play to maximize the efficacy of one's communication and involves both communication strategies and learning strategies. Finally, Bachman (1990) states that the last component of his model of CC, psychophysiological mechanisms, dictates that communicatively competent learners must have the necessary physical equipment to perform the tasks. They must have certain neurological, auditory, and articulatory

abilities in order to function.

## 2.4 Strategic Competence

Within Canale and Swain's (1980) theory of CC, the component known as strategic competence (SC) has been further defined by a number of writers. According to Canale and Swain (1980) SC is the ability to repair or to compensate for breakdowns in communication for the purposes of enhancing communication. Canale (1983) explains:

SC is composed of mastery of verbal and non-verbal communication strategies (CS) that may be called into action for two main reasons: (a) to compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication ( e.g., momentary inability to recall an idea or grammatical form ) or to insufficient competence in one or more of the other areas of CC and (b) to enhance the effectiveness of communication (e.g., deliberately slow and soft speech for rhetorical effect) (pp. 10-11).

Tarone and Yule (1989), while acknowledging that our knowledge about the SC of L2 learners is still incomplete, state:

Mastery of strategic skills in a language entails the ability to transmit information to a listener and correctly interpret information received, and includes the mastery of CS, used to deal with problems which may arise in the transmission of information. SC, then, has to do with the ability to successfully get one's message across to particular listeners ( p.102).

The authors contend that two broad areas relate to SC:

1. the overall skill of a learner in successfully transmitting information to a listener, or interpreting information transmitted; and
2. the use of CS by a speaker or listener when problems arise in the process of

transmitting information.

According to Bachman (1990), as stated in Archibald and Libben (1996), SC includes the skills of CS and learning strategies in his model of CC. CS are used by the learner to deal with gaps in his or her knowledge as they occur in conversation and are designed to avoid communication breakdown, while learning strategies are designed to fill those knowledge gaps permanently, to change the competence of the learner.

Si - Qing (1990) suggests that learners are bound to meet situations that require a certain level of CC for dealing with situations for which they are linguistically inadequately prepared. Hence: "One can develop learners' CC by building up their SC, that is, their ability to use CS that allow them to cope with various communicative problems they might encounter" (p.156).

Since SC is incorporated in a general model of CC, some researchers have focussed attention on the nature of CS and their use. Thus, due to increased interest in CS, there appears to be a growing body of research in this field ( Varadi 1973; Tarone 1978, 1979; Galvan and Campbell 1978; Faerch and Kasper 1980; Labarca and Kanji 1986; Paribakht 1985; Willems 1987; Si - Qing 1990; Hébert 1990).

## **2.5 Communication Strategies**

The history of the study of CS dates back to Selinker's (1972) work on interlanguage, in which he accounted for some of the learners' errors as a by - product of

their attempt to express meaning in spontaneous speech with their limited competence in the TL system ( Paribakht, 1985). Since then, there has been much interest in the types of CS employed by language learners. Writers such as Varardi (1973) note:

L2 errors may arise either inadvertently or deliberately. In the case of the former, they are the result of production strategies and reflect the transitional state of the learner's L2 knowledge. In the case of the latter, they are the result of CS that reduce or replace some element of meaning or form in the initial plan ( p.181).

Faerch and Kasper (1983) define CS as potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal. Ellis (1985) adds that Faerch and Kasper (1980) recognize the difficulty of deciding empirically whether a strategy is conscious or otherwise, hence, the phrase "potentially conscious". In this vein, Ellis (1985) sees CS as conscious and problem oriented and defines them as "psycholinguistic plans which exist as part of the language user's CC. They are potentially conscious and serve as substitutes for production plans which the learner is unable to implement" (p. 182). Similarly, Reiss (1986) concludes that a strategy is a conscious approach used by an individual to facilitate learning.

On the other hand, Corder (1983), as cited in Netten and Marrie (1991), views CS as a systematic technique employed by a speaker when faced with some difficulty.

Stern (1983) views CS as general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner to convey a message.

Tarone (1981) describes conditions in the act of communication which may necessitate the use of CS.

CS occur when the speaker is not able to communicate his original communicative goal the way he planned to, and is so forced to reduce the goal or to locate alternative means to express it. CS are the result of a failure to implement a production plan (p. 290).

Meanwhile, Tarone and Yule (1989) state that CS are used by speakers when the following conditions occur:

1. a speaker desires to communicate a meaning *x* to a listener; and
2. the speaker believes the language form he or she wants to use to communicate meaning *x* cannot be produced; and
3. the speaker chooses to:
  - (a) avoid ( not attempt to communicate meaning *x*), or
  - (b) attempt alternate means to communicate meaning *x* such as mime, word coinage, circumlocution, etc. (The speaker stops trying alternatives when it seems to him or her there is shared meaning (p. 104).

According to Bialystok (1990), although different in detail, most definitions of CS converge on three features: problematcity, consciousness, and intentionality.

### 2.5.1 Typologies of Communication Strategies

Besides defining CS, a number of researchers ( e.g., Faerch and Kasper, 1983; Corder, 1983; Savignon, 1983; Tarone, 1983; Kramsch, 1984; and Willems, 1987 ) have developed typologies of CS. Tarone's (1978) typology of CS includes the following categories of strategies:

#### (1) Paraphrase:

- (a) Approximation. The learner uses a single TL vocabulary structure which he/she knows is not correct, but shares enough semantic features with the desired item to satisfy the speaker.
- (b) Word Coinage. The learner invents a new word in order to communicate a desired message.
- (c) Circumlocution. The learner describes the properties of the object or action instead of using the appropriate TL within the item or structure.

## (2) Transfer:

- (a) Literal Translation. The learner translates word for word from the TL.
- (b) Language Switch. The learner uses the native language item without bothering to translate.

## (3) Appeals for Assistance: This strategy includes asking for the correct item.

## (4) Mimes: The learner's use of non - verbal strategies in place of a lexical item or action.

## (5) Avoidance:

- (a) Topic Avoidance. The learner simply tries not to talk about a concept for which the TL item or structure is not known.
- (b) Message Abandonment. The learner begins to talk about a concept but is unable to continue and stops in mid - utterance (p. 286).

Faerch and Kasper (1983) propose a similar typology of CS, but they further sub - categorize CS into reduction and achievement strategies. Reduction strategies occur when the speaker must reduce his/her communicative goal as a result of not being able to handle the communicative task. Achievement strategies occur, however, when the learner attempts to solve the problem. The following is an overview of CS typology proposed by Faerch and Kasper (1980):

Formal Reduction StrategiesSubtypes

Learner communicates by means  
of a reduced system in order to  
avoid producing a non - fluent or  
incorrect utterance by realizing  
insufficiently automatized or  
hypothetical rules/items.

Phonological

Morphological

Syntactic

Lexical

Functional Reductional StrategiesSubtypes

Learner reduces his/her communicative goal in order to avoid a problem.

### Achievement Strategies

Learner attempts to solve communication problem by expanding his/her communicative resources.

Actional Reduction

Modal Reduction

Reduction of the Propositional

Content: Topic Avoidance,

Message Abandonment,

Meaning Replacement

### Subtypes

Compensatory Strategies:

(a) Code Switching

(b) Interlingual Transfer

(c) Intralingual Transfer

(d) IL - based strategies

1. generalization

2. paraphrase

3. word coinage

4. restructuring

(e) Cooperative Strategies

(f) Non - Linguistic Strategies

Retrieval Strategies

Willems (1987) has proposed the following typology of CS:



# 1. Reduction Strategies

Strategies a learner uses to reduce his communicative goal in order to avoid a problem:

## A. Message Abandonment

The learner stops in mid-utterance when he/she feels he/she cannot continue.

## B. Topic Avoidance

The learner refuses to talk about a specific topic.

# 2. Achievement Strategies

Strategies a learner uses to solve communication problems by expanding his/her communicative resources:

## A. Interlingual (Use of L1)

### (i) Borrowing

The learner uses a native language word with a L1 pronunciation.

### (ii) Foreignizing

The learner uses a word from the L1 with L2 pronunciation.

### (iii) Literal Translation

The learner translates word for word from the native language

### B. Intralingual (Use of L2)

#### (i) Word Coinage

The learner makes up a new word in order to communicate a desired concept.

#### (ii) Approximation

The learner uses a TL vocabulary item or structure which he knows is not correct, but shares enough semantic features with what is needed to satisfy the listener.

#### (iii) Circumlocution

The learner describes the characteristics of the object instead of using the appropriate language item. It may include:

- (a) physical properties: size, shape, colour, material
- (b) specific features
- (c) functional description
- (d) locational features

### C. Retrieval Strategies

The learner needs some more time to retrieve a term or structure which he/she knows is there but which is not easily available to him/her.

#### (i) Self-Repair

Setting up a new speech plan when the original one fails.

(ii) Appeals for Assistance

Asking for the correct term.

### **2.5.2 Research on Communication Strategies**

According to Ellis (1985) theoretical discussion of CS has predominated over empirical research into their use. It appears however, that empirical research in the field of CS is indeed growing. Much of the recent research in the area of CS emphasizes the notion that the types of CS employed by a language learner when trying to convey a message may be related to the proficiency level of the language learner ( e.g., Paribakht, 1985). Bialystok (1983) states that more proficient language learners tend to use more L2 based strategies and fewer L1 based strategies.

Meanwhile, Tarone (1977) noted that the less able students whom she investigated preferred reduction to achievement strategies. Similarly, Ellis (1985) found that one of the learners in his study opted for reduction - type behaviour in the earlier stages but increasingly turned to achievement - type behaviour as he progressed in his language learning.

According to Labarca and Khanji (1986) instruction in strategic interaction helped adult learners become more effective in their conversation with interviewers and gave them greater communicative confidence.

In the province of Newfoundland and Labrador, several studies have investigated the CS employed by EFI and Core French students in some schools. As an example, Marrie (1989), using picture description to elicit speech samples, studied the CS of ten grade three students from an EFI classroom. She found that effective communicators employed achievement strategies more often than the less - effective communicators, while the less - effective communicators used abandonment strategies more often than the effective communicators. Greene (1991) conducted a study of the CS of eight children, using picture description as an elicitation tool, from one class in a St. John's school. Speech samples were collected at the end of grade two and again at the end of grade five. In this study, students used fewer CS at the grade two level than at the grade five level. The less - successful language learners (LLL) and the successful language learners (SLL) used more L2 based strategies in grade five than in grade two. Interestingly, she found that within each category of CS, all of the LLL's increased their usage of intralingual strategies between grade two and grade five, while only two, of the four SLL's increased their usage of these strategy types.

Sturge (1990), while studying the CS employed by Core French Students in grades seven, nine, and eleven, during oral interviews, found that interlingual strategies were used more frequently than intralingual strategies with borrowing being the most frequent strategy type being used. The grade eleven subjects employed more strategies in their interlanguage communication than subjects in grades seven and nine. Also, the grade eleven students used retrieval more often than the other two groups.

## 2.6 Interlanguage

The term interlanguage (IL), first used by Selinker (1972), was defined as a unique, dynamic linguistic system ( rather than a defective form of the TL ) resulting from the regular application of hypotheses, rules and strategies. Ellis (1985) explains that various researchers have used alternative terms to describe the same phenomenon, e.g., Nemser (1971) refers to approximative systems, where the L1 is seen as the starting point and increasingly comes to resemble the forms used by native speakers of the L2, while Corder (1975, 1985) contends that the starting point is not the L1 at all but rather a simplified code, a basic and perhaps universal grammar common to all language development. Paribakht (1985) states that since the notion of IL grew out of the analysis of learners' errors, much of the research on IL focussed on the learners' errors as an overt characteristic of their IL. Hence, most of the research focussed on the surface form of the IL and did not consider other, more global aspects of the IL. Corder (1967) as stated in Ellis (1985), suggested that both L1 and L2 learners make errors in order to test out certain hypotheses about the nature of the language they are learning. This making of errors in Corder's view was a strategy. Selinker (1972), however, views IL as the learners' evolving system of language, intermediate between the L1 and the L2 and suggested five principal processes which operated in IL:

1. language transfer;
2. overgeneralization of TL rules;

3. transfer of training;
4. strategies of L2 learning;
5. strategies of L2 communication.

Savignon (1983) believes that these different views of IL are useful in analysing the nature of learner errors and establishing criteria for evaluating learner proficiency.

Therefore, any discussion of CS would be incomplete without considering the notion of IL.

## **2.7 Measuring Proficiency**

According to Savignon (1983) proficiency testing is "any test that is based on a theory of the abilities required to use language" (p. 308). Clark (1972) states that a proficiency test is not based solely on course material and does not "attempt to provide information about the student's achievement in a given course of instruction. The idea is to measure his/her ability to use the language for real-life purposes" (p.5).

Consequently, various researchers have proposed guidelines for the formulation of oral tests which ultimately measure proficiency (e.g., Howard, 1980; Wesche, 1981; Toohey, 1984; Newham, 1989). According to Noonan (1990) "in an integrative oral test, then, the ability to keep the message going in the face of linguistic limitations is what is to be ultimately measured" ( p. 42).

The American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL) and the Educational Testing Service are recognized for their interest in proficiency testing and

have produced proficiency guidelines for the four skills: reading, writing, listening and speaking.

Bachman (1986) purports that the ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) has been shown to be a useful proficiency measure in that "1) it would provide a standard for defining and measuring language proficiency that would be independent of specific languages, contexts and domains of discourse; and 2) scores from these texts would be comparable across different languages and contexts" (p. 380). Bachman (1986) when evaluating the ACTFL OPI achieved valid and reliable scores in all components of CC except SC, while Flynn (1991) demonstrated that the oral interview procedure yields valid and reliable global scores for that student population (i.e., senior high school students). A study of 231 first year students at Brigham Young University conducted by Meredith (1990) showed that the OPI is a feasible tool to be used in testing beginning language courses at the university level while Henning (1992), when testing 59 learners of English and 60 learners of French at the university level, also found the rating scale of the OPI to be an appropriate tool.

Some researchers however, have questioned the validity of oral proficiency testing. For example, Lantolf and Frawley (1985) contend "there is at present, no uniform or widely agreed-upon theoretical structure to guide the development of testing procedures intended to measure SC objectively" (p. 338). Day, Shapson and O'Shea (1987), when using the OPI, achieved valid results in only one of the four components of CC.

The province of Newfoundland and Labrador has however, adapted an interview tool to measure the oral proficiency of high school core French students. The interview is based on the New Brunswick Department of Education Assessment of Oral Proficiency that tests overall oral proficiency as opposed to individual components, which is in turn based on the OPI developed by the ACTFL. The interview was first used in Newfoundland in 1986 and presently comprises 25% of the total mark for students completing French 3200.

While the interview is a component in the evaluation of core French students, it can still be used to assess the speech of EFI students, as the goal of the two programs is to enable L2 students to achieve a level of L2 proficiency. Furthermore, this instrument has been used effectively by various researchers ( e.g., Thomas, 1995 ; Tapp, 1995 ; Dean, 1996) to elicit speech samples for various types of research.

### **2.7.1 Proficiency**

The history of L2 teaching clearly illustrates that there is little consistency in determining what constitutes proficiency in a language. At one time, grammatical accuracy appeared to be the goal, while in recent years, the emphasis is placed on the ability to communicate the message. According to Toohey (1984) "the language teacher, as well as the language tester, has come to see language proficiency as something broader than mastery over a limited set of structural items" ( p. 389). Canale and Swain (1983) view proficiency as CC while Stern (1983) defines proficiency as a goal which can be



determined in terms of objectives and standards. According to Liskin-Gasparro (1984) oral proficiency is "the ability to function effectively in the language in real-life contexts" (p. 12). Stern (1990) interprets proficiency as an important aspect of CC and concludes that a student is proficient if he/she exhibits:

1. the intuitive mastery of the forms of the language,
2. the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and socio-cultural meanings, expressed by the language forms,
3. the capacity to use the language with maximum attention to communication and minimum attention to form, and
4. the creativity of language use (p. 34).

## CHAPTER THREE

### METHODOLOGY OF THE STUDY

#### **3.1 Introduction**

This chapter presents a discussion of the type and design of the study, the sample, data collection procedures and data analysis. The chapter concludes with the research questions investigated in the study.

#### **3.2 Type of Study**

According to Helmstader (1970) a study that purports to establish normative means needs the descriptive approach. Since this study examines the CS used in speech samples of Grade Twelve EFL students, it derives from the qualitative tradition in that the data collected is in words. Since the CS descriptions are based on specific categories, the findings are expected to be reliable and valid. Despite the foregoing, however, it is acknowledged that qualitative research does involve an element of personal judgement.

#### **3.3 Design of the Study**

The study employed student interviews as the data collection instrument, like that conducted by Sturge (1990). The investigation examined the frequency and types of CS used by Grade Twelve EFL students in a Newfoundland school. Based on a typology of CS developed by Willems (1987), the study, like studies conducted by Sturge (1990) and Greene (1991), investigated strategy use by effective and less effective language learners.

### **3.4 The Sample**

Permission was obtained for the study from the school district and the principal of a school in the greater St. John's area. Sample copies of these letters are found in Appendices A and B respectively. Once permission was obtained from the school board and the principal, the interviewer visited the Grade Twelve EFI class and explained the study to the entire class of twenty-five students. Students were asked to bring home a letter to their parents which explained the study as well as a consent form requesting permission for their child to participate in the study. A sample of the consent letter is found in Appendix C. Once the consent forms were returned to the school, the students' teachers were asked to identify six effective language learners and six less effective language learners i.e., a total of twelve students from the class of twenty-five students. Since the focus of the study was the oral language of the students, the categorization of students as effective language learners and less effective language learners was based on the teachers' perception of the students' scores on an oral interview.

#### **3.4.1 Background**

The students involved in the study were completing their final year of the EFI program as well as their final year of high school. The students entered the EFI program in Kindergarten where instruction was 100% in French. As students progressed through the primary, elementary, intermediate and senior high levels, instruction in French decreased, since more of the curriculum was taught in English. From Kindergarten to

Grade Twelve, the students accumulated approximately 6000 hours of instruction in French. The Grade Twelve students involved in the study were registered for two courses ( i.e., Français 3202 and Histoire Mondiale 3231) where instruction was in French. Therefore, approximately 30% percent of instructional time was devoted to instruction in French.

#### **3.4.2 Selection**

The students' teachers were given a copy of Canale and Swain's (1983) definition of SC and were asked to assess the oral proficiency of the students. Based on the student interviews and the teachers' assessment, six effective language learners as well as six less effective language learners were identified (see Table 3.1). After the twelve subjects had been chosen for the study, the audio-tapes of the interviews were transcribed and the data from the tapes were analysed to determine types and patterns of CS employed by effective and less effective language learners.

#### **3.5 Data Collection Procedures**

The data collection procedure employed in this study is similar to that used in a previous study of CS by Sturge (1990). Using fifteen to twenty minute audio-taped interviews as the data collection instrument, a trained interviewer interviewed the entire class of twenty-five adolescents. The questions asked during the interview were designed to elicit extensive responses by the students.

**Table 3.1. Oral Interview Scores of Subjects Involved in the Study**

Subject	Judge 1 Score	Judge 2 Score
<b>Less Effective Language Learners</b>		
Subject 5	5+	5+
Subject 20	5-	5-
Subject 6	5	5
Subject 2	5+	5
Subject 19	5	5+
Subject 21	5-	5-
<b>Less Effective Language Learners</b>		
Subject 23	3	3+
Subject 10	3	3+
Subject 16	3-	3
Subject 11	3-	3-
Subject 8	3	3
Subject 3	3	3-

### **3.5.1 Task**

All twenty-five students in the Grade Twelve EFI class involved in the study were interviewed by a trained interviewer. Each student was asked a series of approximately fifteen questions in total using the interview instrument found in Appendix D. The questions were designed to give students the opportunity to use their L2 in a situation which requires them to use a variety of structures of varying complexity. Since the purpose of the study was to investigate the types of CS employed by effective and less effective language learners, the questions were designed to challenge students to talk about a variety of subject matters. Also, the questions were deliberately open-ended in order to elicit extended speech samples. As the interview progressed, the questions became more difficult, thus the answers involved a more complex vocabulary as well as more complex thinking.

### **3.5.2 Interviewer**

All interviews were conducted by a trained interviewer who had five years teaching experience in FI. The interviewer had been trained to administer the Core French 3200 interview, i.e., to evaluate production of students who are approximately the same age as those involved in the study. Since the interviewer did not teach the students involved in the study, the interviewer spent a number of class periods with the subjects prior to the interviews for acclimatization purposes. This ensured that the subjects became familiar with the person conducting the interview and use of the tape recorder prior to the data collection.

### **3.5.3 Surroundings / Time**

Interviews were conducted in the students' school. Efforts were made to ensure no interruptions occurred during the data collection process. The interviews were conducted over a four week period during the month of May and were held in a quiet area of the school, separate from the classroom. They were conducted in the morning, between 8:20 am and 10:20 am. Every attempt was made to ensure that each student was comfortable during the interview. Students were encouraged to attempt to answer all questions, yet were informed that if a particular question made them feel uncomfortable, they were permitted to skip that question.

### **3.6 Data Analysis**

The aim of this study was to investigate the types of CS employed by effective and less effective language learners. As stated previously, based on a typology of CS developed by Willems (1987), the study investigated the use of interlingual and intralingual strategy use by effective and less effective language learners. The speech samples of the twelve students selected for inclusion in the study were transcribed (see Appendix E) and subsequently, the data were first analysed individually and then by group to determine the types of CS strategies actually employed during the interview

### **3.7 Research Questions**

The findings of the analysis of the data were then used to answer questions which led to the conception of this study:

1. Is there a difference between the types of CS employed by effective language

learners and less effective language learners in Grade 12 of the EFI program?

2. Is there a difference in the pattern of strategy use between the two types of learners?



## CHAPTER FOUR

### PRESENTATION OF THE RESULTS

#### 4.1 Introduction

Chapter Four presents an analysis, both qualitative and quantitative, of the data gathered for the study. This chapter is divided into two parts. Part One presents a description of the communication strategies of individual speech samples of the twelve subjects while Part Two examines the communication strategies employed by the subjects according to group ( i.e., effective language learners and less effective language learners). When identifying the communication strategies employed by the subjects involved in the study, at times it was difficult to determine how a particular communication strategy should be classified. Certain communication strategies in the speech samples could fall under more than one of the definitions found in the typology of communication strategies identified by Willems ( 1987). There were occasions that involved a degree of subjectivity when identifying communication strategies found in the speech samples.

#### 4.2 Individual Speech Samples

In this section, an analysis of the speech samples of all the subjects is presented. Each speech sample is discussed in terms of the frequency of communication strategy types recorded for each subject and the proportion of each strategy used as a percentage of the total number used by each subject. As stated previously, in Chapter Three, the categories used to rate the speech samples were based on a typology of communication strategies proposed by Willems (1987) and employed by Sturge (1990) in her study of CS

use by adolescent core French students. When determining the communication strategies used, each usage of a CS was recorded, even if a particular CS was repeated.

#### **4.2.1 Speech Samples of Effective Language Learners**

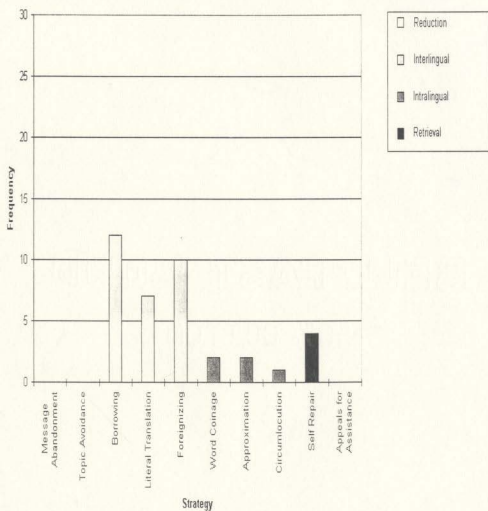
The following is a detailed description of communication strategy use in the individual speech samples of the Effective Language Learners (ELLs).

##### **Speech Sample: Subject Five**

Subject Five used a total of thirty-eight communication strategies, all of which may be described as Achievement ( See Figure 4.1).

This subject employed three interlingual strategies ( Borrowing, Literal Translation and Foreignizing ), three intralingual strategies ( Word Coinage, Approximation and Circumlocution ) and one retrieval strategy ( Self-Repair). Borrowing was used twelve times by this subject, e.g., “les examens de advanced placement” when asked about her exam schedule and “Je veux étudier epidemiology” for épidémiologie, when asked about career plans for the future. Foreignizing was employed ten times e.g., in describing her sister, Subject Five stated, “Elle joue dans un tournament” instead of “tournoi”, and Literal Translation was used seven times, e.g., “Je fais ça depuis j’étais trois ans.” Word Coinage was employed twice in the subject’s

Figure 4.1. Frequency of Strategy Use by Subject 5



speech sample. e.g., she referred to pre-calculus as "la préparation de calcul."

Approximation was found on two occasions, e.g., "Je fais des activités médicales" while Circumlocution e.g., "Je suis celui qui, ah, qui, s'occupe de l'argent" was evidenced once in the speech sample. The retrieval strategy of Self-Repair was employed four times.

As Figure 4.2 illustrates, interlingual strategy types Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were used a total of 76.3% of the time while the intralingual strategies of Word Coinage, Approximation and Circumlocution were employed a total of 13.2%. The retrieval strategy of Self-Repair was used a total of 10.5%.

According to the judges who rated the interviews, Subject Five was considered to be the most effective language learner of all the subjects who participated in the study. She received a rating of 5+ from each judge based on the criteria used in the French 3200 oral interview. She provided the longest speech sample and answered all questions with great fluency and accuracy as deemed by the judges.

#### Speech Sample: Subject Twenty

Subject Twenty used a total of thirty-one communication strategies that included both Reduction and Achievement strategy types ( See Figure 4.3). Message Abandonment was evidenced five times, usually when the student attempted to summarize her response to the question. As an example, when describing her family, she

**Figure 4.2.** Percentage of Strategy Use by Subject 5

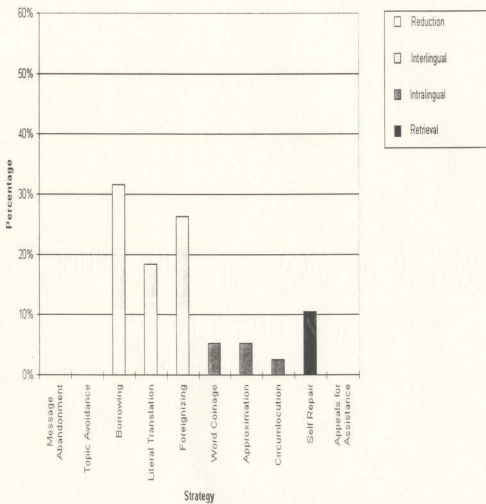
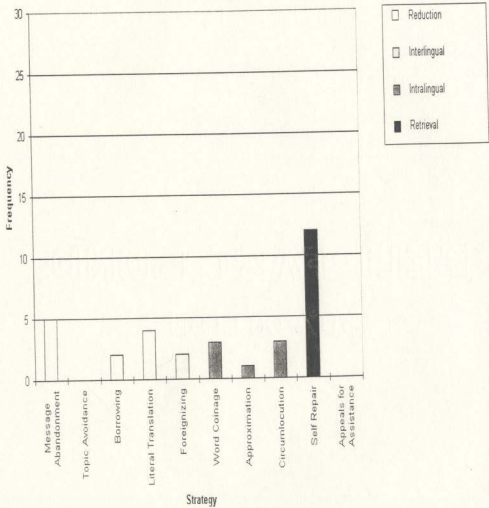


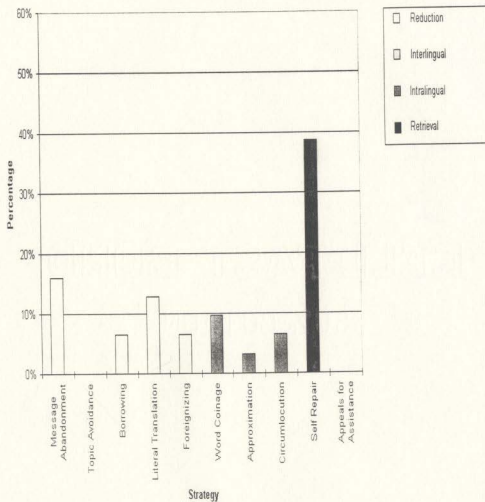
Figure 4.3. Frequency of Strategy Use by Subject 20



attempted to terminate the response with information about her sister by saying, "J'ai une soeur aussi, et... alors..." Subject Twenty employed three interlingual strategies, namely Borrowing, Foreignizing and Literal Translation. There were two occurrences of Borrowing, e.g., when asked whether or not adolescents spent too much time watching television, she replied "half and half." Literal Translation was used four times, e.g., when attempting to relate that people should concentrate on the good in everything, she stated "On doit concentrer sur le bon de toutes les choses.", and Foreignizing twice, e.g., instead of "pousser", the subject stated, "Les parents doivent rester sur ta côté mais ne pas pusher." The use of intralingual strategies was also evidenced, with Word Coinage (e.g., the subject coined the phrase "émissions opéras" for "téléroman") and Circumlocution (e.g., when attempting to express the concept of "real life" or "la réalité", the subject used circumlocution, "des fois des émissions ne sont pas la vie comme ça doit être, comme c'est trop exagéré..."), were each employed three times. Approximation was used once, when the subject employed "nos choses négatives" for "nos caractéristiques négatives." The speech sample also contained twelve occurrences of the Retrieval strategy, Self-Repair.

As shown in Figure 4.4, the Reduction Strategy of Message Abandonment was used 16.1% of the time. The interlingual strategies of Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were employed a total of 25.9%, while the intralingual strategies Word Coinage, Circumlocution and Approximation were found 19.4% of the time. The retrieval strategy termed Self-Repair was the strategy used most often by Subject Twenty

**Figure 4.4.** Percentage of Strategy Use by Subject 20





with a percentage of 38.7%.

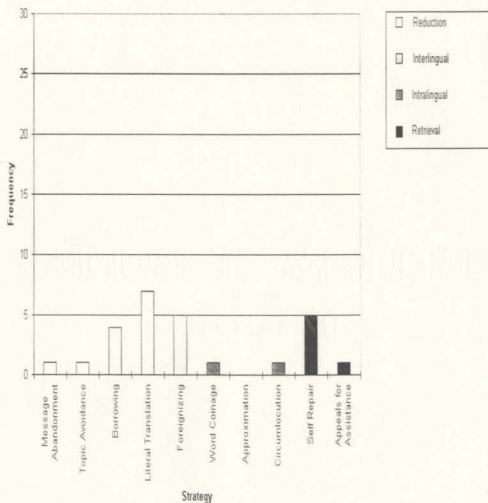
Subject Twenty was the Effective Language Learner who most often resorted to Message Abandonment, yet she also employed the highest percentage of intralingual strategies among the Effective Language Learners. She received a rating of 5- from the judges who scored her interview.

Speech Sample: Subject Six

A total of twenty-six Reduction and Achievement communication strategies were contained in the speech sample generated by Subject Six ( see Figure 4.5).

The Reduction Strategies of Message Abandonment and Topic Avoidance were each employed once, e.g., when asked the question "Penses-tu que le Québec va se séparer du Canada?", Subject Six attempted to formulate a response but then terminated the thought with "Je ne veux même..." ( Message Abandonment) and when asked "Qu'est-ce qui te fait rire?", the subject responded "Je ne sais pas" (Topic Avoidance). Borrowing was employed four times by this subject in communicating, e.g., "October Crisis". The strategy Literal Translation was employed seven times, e.g., the subject stated "Un ami est quelqu'un qui est là pour toi et qui vous va être là pour". The speech sample contained five occurrences of Foreignizing, e.g., when explaining intended career plans, the subject stated, "Je veux être psychologue". Word Coinage was evidenced once in the speech sample when the subject stated "club de drama", while there was one occurrence of circumlocution when the subject stated "Je veux joindre le militaire, non, où on voyage en mer...". The retrieval strategy of Self-Repair was used five times and

Figure 4.5. Frequency of Strategy Use by Subject 6



Appeals for Assistance once.

As Figure 4.6 shows, of the strategies employed, Message Abandonment and Topic Avoidance i.e., Reduction Strategies, were used a combined total of 7.6% of the time. The interlingual strategies of Borrowing, Foreignizing and Literal Translation were found a total of 61.5% while Word Coinage and Circumlocution, both intralingual strategies, were used a total of 7.6% of the time. The Retrieval Strategy known as Self-Repair is found a total of 19.2% and Appeals for Assistance 3.8%.

Subject Six obtained a rating of 5 from the two judges who evaluated the oral interview.

#### Speech Sample: Subject Two

Subject Two used a total of forty-eight communication strategies, all of which may be categorized as Achievement (See Figure 4.7).

The subject employed three interlingual strategies (Borrowing, Literal Translation and Foreignizing), two intralingual strategies (Word Coinage and Approximation) and one retrieval strategy (Self-Repair). Borrowing was used a total of twenty times by this subject, e.g., using "leader" instead of "chef", when describing his position within a local youth group, and "teenage pregnancy" when discussing some of the problems that affect young people. On eleven occasions the subject used Literal Translation, e.g., when explaining why he decided to register for French Immersion, the subject stated, "Mes parents m'ont met dans le." There were two occurrences of Foreignizing, e.g., "teaser" instead of "taquiner". Word Coinage was found twice in

Figure 4.6. Percentage of Strategy Use by Subject 6

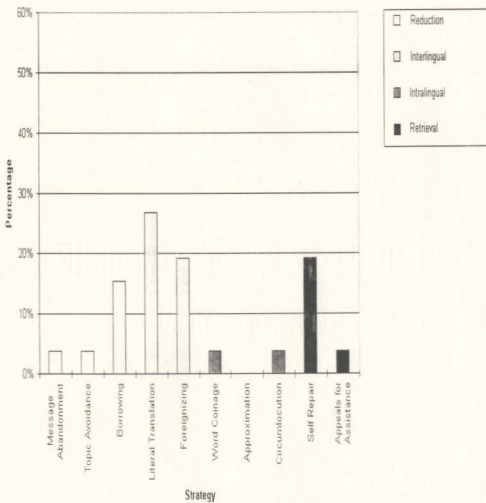
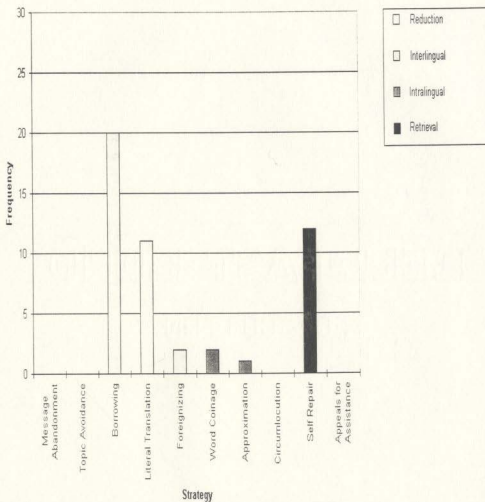


Figure 4.7, Frequency of Strategy Use by Subject 2



the speech sample e.g., when discussing where he would like to attend university, the subject stated he would like to study "d'autre part" for "ailleurs". There was one occurrence of Approximation by the subject when the word "l'honnêtement" was employed for "l'honnêteté". Subject Two relied on the communication strategy of Self-Repair twelve times in the interview.

As illustrated in Figure 4.8, of the strategies employed by Subject Two, namely, Borrowing, Literal Translation and Foreignizing, all interlingual strategies, comprised a total of 68.9% of all CSs used. Meanwhile the intralingual strategies of Word Coinage and Approximation were employed a total of 6.3% of the time with the retrieval strategy termed Self-Repair being used 25%.

Subject Two received scores of 5+ and 5 on the oral interview. According to the judges, Subject Two was an introverted student who was considered to be somewhat of a perfectionist. When responding to the questions in the interview, he paused and appeared to gather his thoughts before attempting to put them into words.

#### Speech Sample: Subject Nineteen

The speech sample produced by Subject Nineteen contained a total of eighteen communication strategies from both Reduction and Achievement strategy types. ( See Figure 4.9)

The student used the Reduction strategy of Topic Avoidance, the interlingual strategies of Borrowing, Literal Translation and Foreignizing as well as the intralingual

Figure 4.8. Percentage of Strategy Use by Subject 2

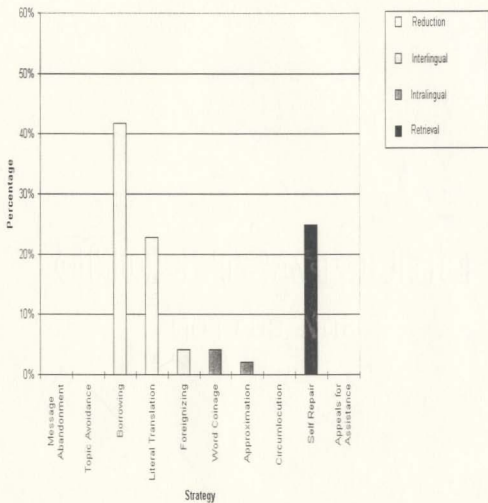
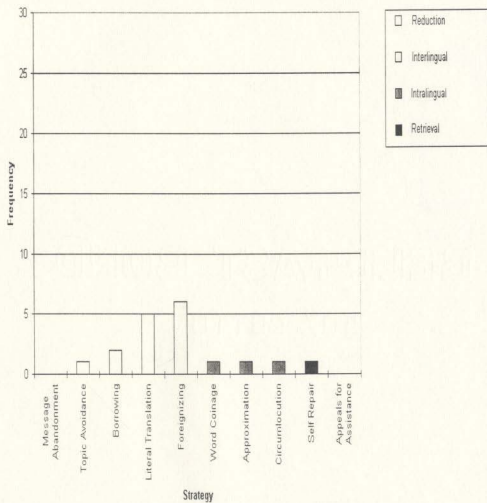


Figure 4.9, Frequency of Strategy Use by Subject 19





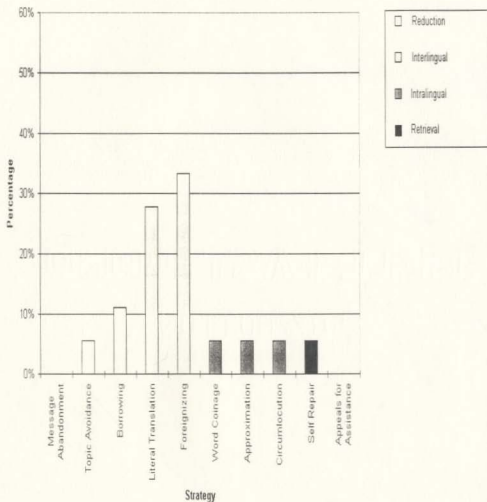
strategies of Word Coinage, Approximation and Circumlocution, all of which are Achievement strategies. Self-Repair, another Achievement strategy, and also defined as a Retrieval strategy, was used once by the subject.

Topic Avoidance was employed one time in the speech sample. The student replied "je ne sais pas" to a question concerning whether or not Jean Charest could cause problems for sovereigntists in Quebec. Borrowing is evidenced twice, e.g., the student employed the word "pressure" instead of "pression"; Literal Translation a total of five times, e.g., "Je joue sur l'équipe", and Foreignizing, six times, e.g., "pratique" instead of "l'entraînement". Of the intralingual strategy types, the student used Word Coinage once when referring to "un match de basketball" as "un jeu de basketball", Approximation once ("On met beaucoup d'importance sur des choses qu'ils voient à la télé"), and Circumlocution once ("Je suis intéressé avec les animaux et les sciences et je veux faire le travail où vous occupez les animaux qui sont malades"). Self-Repair was also found one time in the speech sample.

As illustrated by Figure 4.10, subject Nineteen employed the reduction strategy of Topic Avoidance 5.6% of the time. The interlingual strategies of Borrowing, Foreignizing and Literal Translation were employed a total of 72.2% of the time while the intralingual strategies of Word Coinage, Approximation and Circumlocution were used a total of 16.8% of the time. Self-Repair was employed a total of 5.6%.

Subject Nineteen appeared to be quite confident in her ability to communicate in French. There were few pauses in her speech throughout the interview and, according to

Figure 4.10, Percentage of Strategy Use by Subject 19



the judges, she communicated with considerable fluency and accuracy. The subject obtained ratings of 5 and 5+ from the judges who scored the interview.

#### Speech Sample: Subject Twenty-One

Subject Twenty-One used a combination of Reduction and Achievement strategies for a total of eighteen communication strategies ( See Figure 4.11).

The subject employed two Reduction strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance ), two interlingual strategies ( Borrowing and Literal Translation ), one intralingual strategy ( Approximation) and one retrieval strategy ( Self-Repair). Message Abandonment was employed twice, e.g., the subject, when attempting to discuss a typical day at school said, "Je vais à mes classes et mange le dîner et. et..." Topic Avoidance was used a total of six times and was the most frequent communication strategy recorded in this speech sample. Borrowing was employed four times, e.g., "yearbook" and "rugby" and Literal Translation four times, e.g., the subject stated "Je ne peux pas imaginer qu'est-ce que le Noël est pour un seul enfant." The intralingual strategy of Approximation was evidenced once, when the subject stated "les choses trop grandes" in trying to relay the idea that there will not be too many changes to our lifestyles in the year 2050. Self-Repair was also employed once.

Figure 4.12 shows that of the strategies employed, a total of 44.4% were Message Abandonment and Topic Avoidance. The interlingual strategies of Borrowing and Literal Translation were employed 44.4% of the time while the intralingual strategy

Figure 4.11, Frequency of Strategy Use by Subject 21

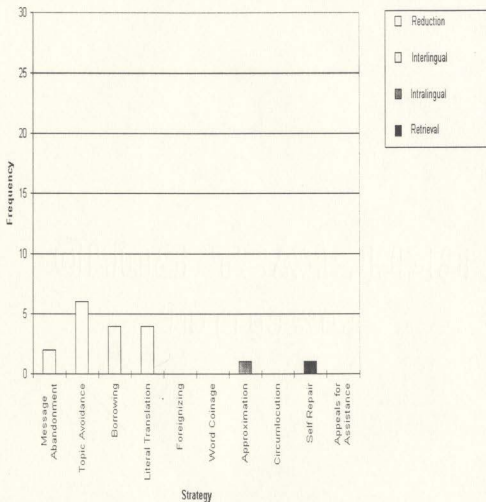
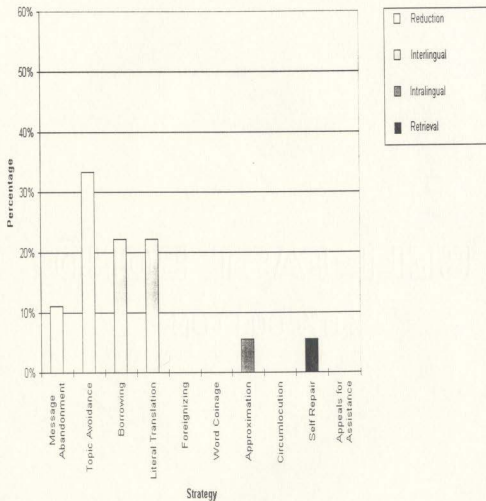


Figure 4.12. Percentage of Strategy Use by Subject 21



Approximation was used a total of 5.6% with Self-Repair being chosen 5.6%.

The judges noted that Subject Twenty-One spoke with a flawless accent, with few hesitations or pauses, yet, interestingly, she provided the shortest speech sample of all the Effective Language Learners and employed the greatest number of Reduction strategies. Subject Twenty-One achieved a rating of 5- from each of the two judges who scored the interview.

#### **4.2.2 Speech Samples of Less Effective Language Learners**

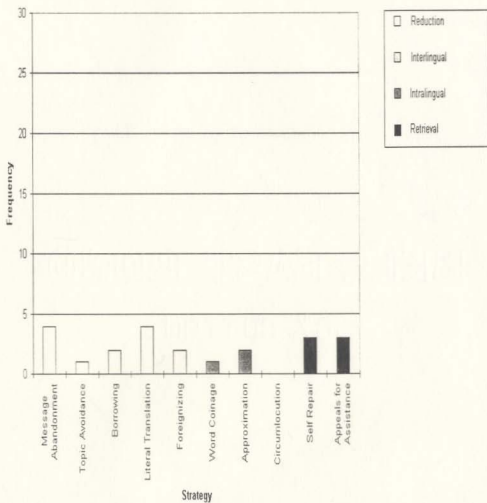
The following is a detailed description of communication strategy use in the individual speech samples of the Less Effective Language Learners (LELLs).

##### **Speech Sample: Subject Twenty-Three**

A total of twenty-two communication strategies, both Achievement and Reduction strategies, were used by Subject Twenty-Three ( See Figure 4.13).

The student employed two Reduction strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance), three interlingual strategies ( Borrowing, Literal Translation and Foreignizing), two intralingual strategies ( Word Coinage and Approximation) and two retrieval strategies (Self-Repair and Appeals for Assistance). Message Abandonment was used four times by the subject in communicating while Topic Avoidance was evidenced once. There were two occurrences of Borrowing, e.g., when stating future career plans, the subject commented that he would like to pursue a career with the RCMP instead of

Figure 4.13. Frequency of Strategy Use by Subject 23



using GRC. Literal Translation was found three times in the speech sample, e.g., the subject stated, "Il y a un cours maintenant que tu peux aller à pour une semestre", while Foreignizing was found twice, e.g., the subject employed "introducer" instead of "présenter". Word Coinage was employed once by the subject, when using the term "institutions de jail" instead of "prison" and Approximation twice, e.g., when explaining how his parents sacrificed for him and gave him so much, he used the word "gentils" instead of a word such as "généreux" or a more appropriate word. Self-Repair and Appeals for Assistance were each evidenced three times.

As Figure 4.14 depicts, of the strategies employed, 22.7% were the Reduction strategies of Message Abandonment and Topic Avoidance. The interlingual strategies of Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were used a total of 36.4% of the time while the intralingual strategies of Word Coinage and Approximation were employed a total of 13.6% with Self-Repair and Appeals For Assistance being used a combined total of 27.2%.

Subject Twenty-Three provided a fairly short speech sample. He did not elaborate in his responses to the interview questions even when prompted by the interviewer. The judges who scored the interviews gave Subject Twenty-Three a score of 3 and 3+.

#### Speech Sample: Subject Ten

Fifty-Two communication strategies, a combination of Reduction and Achievement, were employed by subject Ten ( See Figure 4.15).



Figure 4.14. Percentage of Strategy Use by Subject 23

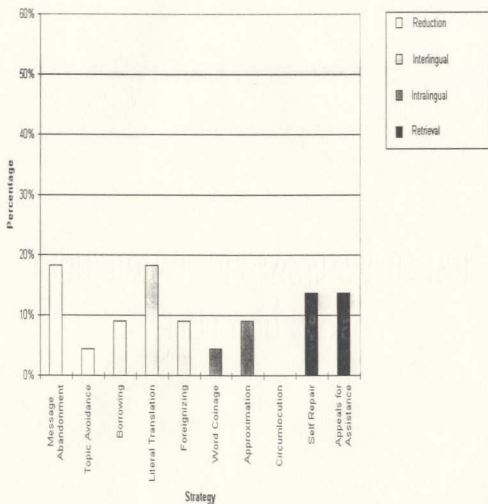
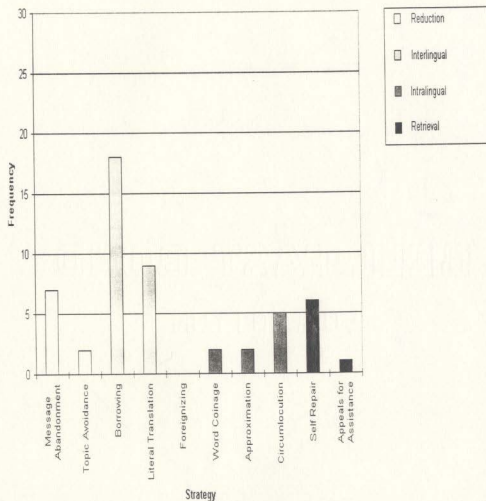


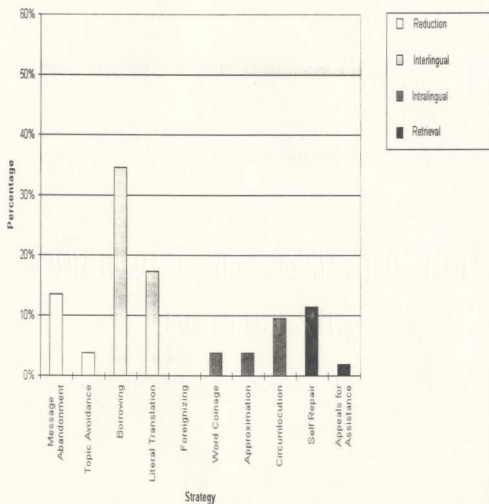
Figure 4.15. Frequency of Strategy Use by Subject 10



This subject used two Reduction strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance), two interlingual strategies ( Borrowing and Literal Translation), three intralingual strategies ( Word Coinage, Approximation and Circumlocution) and two retrieval strategies ( Self-Repair and Appeals For Assistance). Message Abandonment was found seven times by this student's speech, with Topic Avoidance used twice. Borrowing was the strategy used most frequently by this student, with a total of eighteen occurrences, e.g., "Je veux être un nurse". Literal Translation is found nine times in this speech sample, as in the case of the subject employing " sur la télé" for "à la télé". Word Coinage occurred twice, e.g., the subject coined the phrase "toutes les places" for "partout". There were two occurrences of Approximation, e.g., when explaining why the subject enjoyed mathematics, she stated, " J'aime faire toutes petites choses pour trouver les réponses", and five occurrences of Circumlocution, e.g., the subject attempted to explain her mother's job as a psychiatric nurse by stating, "Elle travaille avec des personnes qui sont fous, qui sont dérangées". Self-Repair was used six times by the subject while Appeals For Assistance was employed once.

The Reduction strategies Message Abandonment and Topic Avoidance were used a total of 17.3% of the time. Some 51.9% of the CS used were Borrowing and Foreignizing, both interlingual strategies. The intralingual strategies Word Coinage, Approximation and Circumlocution were used a total of 17.2% of the time. Self-Repair and Appeals For Assistance, both retrieval strategies, were used a total of 13.4% ( See Figure 4.16).

Figure 4.16, Percentage of Strategy Use by Subject 10



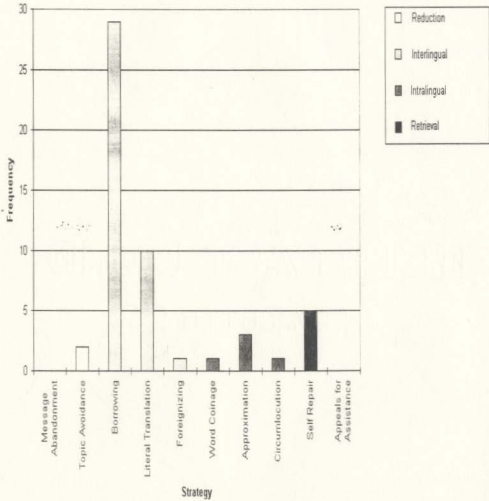
Subject Ten provided the longest speech sample of all the Less Effective Language Learners and interestingly, the second-longest speech sample of all the subjects involved in the study. The subject appeared quite eager to share her opinions and provided great detail to support them. Her dependence on the communication strategy Borrowing was evident as this subject used English words quite freely and with little hesitation throughout the entire interview. Subject Ten obtained a rating of 3 and 3+ from the judges.

#### Speech Sample: Subject Sixteen

This subject used a total of fifty-two communication strategies, a combination of Reduction and Achievement strategy types ( See Figure 4.17).

The student employed one reduction strategy ( Topic Avoidance ), three interlingual strategies ( Borrowing, Literal Translation and Foreignizing ), three intralingual strategies ( Word Coinage, Approximation and Circumlocution) and one retrieval strategy ( Self-Repair). Topic Avoidance was employed twice by this student, e.g., when asked: "Penses-tu que Jean Charest peut causer des problèmes pour le Parti Québécois?" he replied: "Je ne sais pas vraiment". Even with some explanation and prompting from the interviewer, the subject refused to attempt to answer the question. The subject used Borrowing a total of twenty-nine times in the interview; examples include "relive des rêves des parents", "Je veux travailler dans le business". Literal Translation is found throughout the speech sample a total of ten times, e.g., in

Figure 4.17. Frequency of Strategy Use by Subject 16

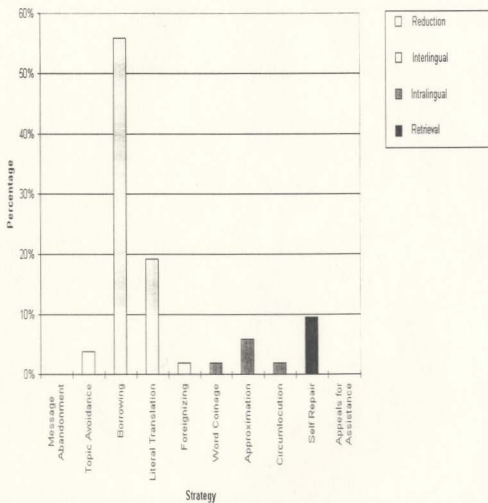


attempting to state the phrase. "When you think of it", the subject stated, "Quand tu penses de le". Foreignizing was found once, when the student employed "vacation" with a French accent instead of the correct term, "vacances". Word Coinage was used on one occasion by the subject when he coined the phrase "schedule des émissions" for "horaire". There was one occurrence of Circumlocution (when stating what types of things made him laugh, the subject said, " Ah je ne sais pas comment dire, mais des choses qui se passent qui sont drôles et tu peux dire ... ah... tu vois quelque chose à la télé") and two occurrences of Approximation in the speech sample (e.g., when describing how in today's society, many students are experiencing difficulties, the subject said, "Il était trop trouble", instead of a more appropriate adjective). The subject used the communication strategy of Self-Repair five times throughout the interview.

As Figure 4.18 demonstrates, of the strategies employed, Topic Avoidance was used 3.8% of the time. The interlingual strategies of Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were employed a total of 76.9% of the time, while Word Coinage, Circumlocution and Approximation, all intralingual strategies, were used a total of 9.6%. The retrieval strategy, Self-Repair, was used 9.6%.

According to the judges, Subject Sixteen provided a fairly lengthy speech sample with few pauses and hesitations; however, the subject relied heavily on Borrowing and according to the judges, at times it seemed as if the subject was actually responding to the questions in his mother tongue. The subject received a mark of 3- and 3 from the judges.

Figure 4.18. Percentage of Strategy Use by Subject 16





### Speech Sample: Subject Eleven

A total of eighteen communication strategies, a combination of Reduction and Achievement, were used by Subject Eleven ( See Figure 4.19).

The subject employed two Reduction Strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance), three interlingual strategies ( Borrowing, Literal Translation and Foreignizing ), one intralingual strategy (Circumlocution) and one retrieval strategy ( Self-Repair). Message Abandonment was found twice while Topic Avoidance was used three times. The subject employed Borrowing once, when she stated "J'ai déjà appris le physical" in explaining the requirements to become a firefighter. Literal Translation is found seven times in the speech sample, e.g., in stating her age, the subject said: "Je suis presque dix-huit ans", and Foreignizing three times, e.g., "model" is used for "mannequin" when she explained her afterschool job. Circumlocution, the only intralingual strategy employed by Subject Eleven, was used once: when explaining the qualities she valued in a friend, the subject stated, " Quelqu'un qui est comme est-ce qu'il m'aime? Est-ce qu'il ne m'aime pas? Qui est just qui aime lui-même". Self-Repair was also employed on one occasion.

As seen in Figure 4.20, Message Abandonment and Topic Avoidance were used a total of 27.8% of the time. Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were employed a total of 61.2%, with Circumlocution, an intralingual strategy, being used 5.6%. Self-Repair was found 5.6% of the time.

Figure 4.19. Frequency of Strategy Use by Subject 11

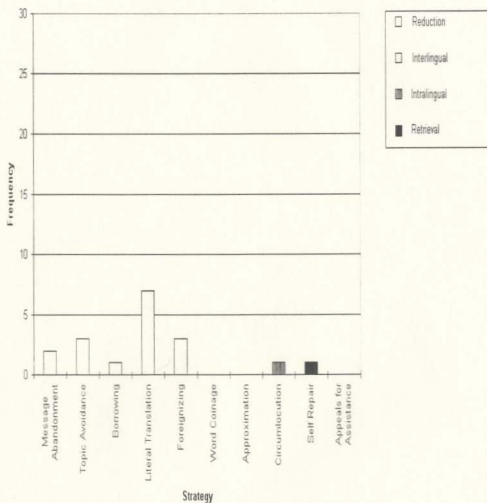
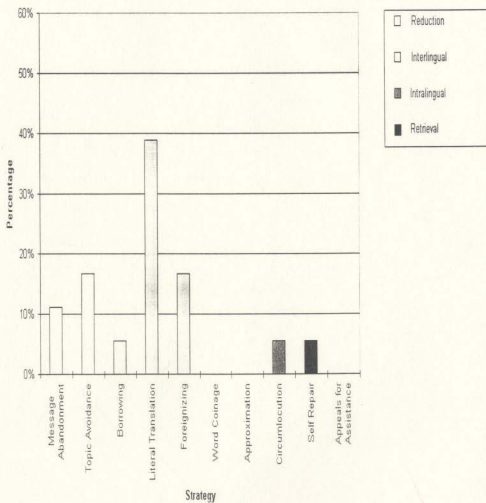


Figure 4.20. Percentage of Strategy Use by Subject 11



The interviewer remarked that Subject Eleven provided the shortest speech sample of all the subjects who participated in the study. She provided very little detail to support her opinions, even with prompting from the interviewer. This student was also rated as the weakest language learner by the judges who rated the interviews with a rating of 3- from both of the judges.

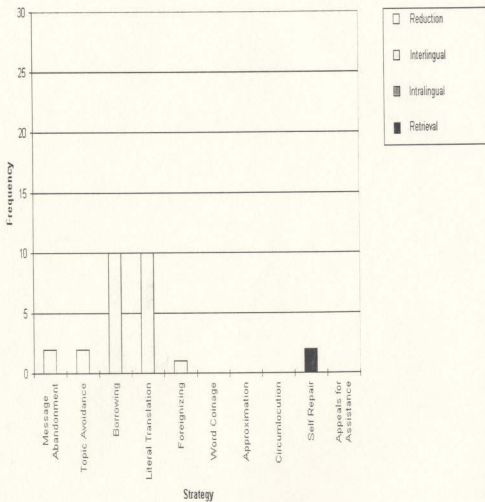
#### Speech Sample: Subject Eight

Subject Eight used a total of twenty-seven communication strategies, from both Reduction and Achievement strategy categories ( See Figure 4.21).

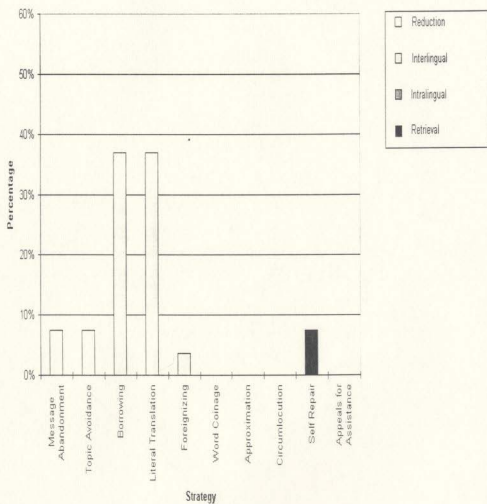
The subject employed two Reduction strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance), three interlingual strategies ( Borrowing, Foreignizing and Literal Translation) and one retrieval strategy ( Self-Repair). Message Abandonment and Topic Avoidance were both used twice in the speech sample. The student employed Borrowing ten times, e.g., "Il est un accountant" and "episode" for "émission". Literal Translation was employed ten times by the student, e.g., the student said: "Un ami est quelqu'un tu peux parler à" and Foreignizing was found once, while stating she enjoyed working hard at mathematics in order to attain high "marques". Self-Repair was used once in the speech sample.

Figure 4.22 depicts that Message Abandonment and Topic Avoidance were used a total of 14.8% of the time. Of the strategies employed, a total of 77.7% were Borrowing, Literal Translation and Foreignizing ( i.e., interlingual strategies) and 7.4% Self-Repair.

Figure 4.21, Frequency of Strategy Use by Subject 8



**Figure 4.22.** Percentage of Strategy Use by Subject 8



Subject Eight was one of only two subjects involved in the study who did not use any intralingual strategies. The subject obtained a mark of 3 from each of the judges.

#### Speech Sample: Subject Three

Subject Three used a total of sixteen communication strategies, from both the Reduction and Achievement strategy categories ( See Figure 4.23).

Two Reduction strategies ( Message Abandonment and Topic Avoidance ) were employed along with three interlingual strategies ( Borrowing, Literal Translation and Foreignizing ), and one retrieval strategy ( Self-Repair). Message Abandonment was selected once, when the student attempted to discuss her hobbies: "Le gymnase, pas de lecture et l'écriture et, ça...". Topic Avoidance was employed three times in the speech sample. Subject Three did not attempt to answer any questions in the interview regarding the future of Quebec and Canada. Borrowing, the most frequent strategy employed by the subject, was found eight times, e.g., "Je vais à homeroom". and Foreignizing once, when she stated that being bilingual was "bon pour un job " with a French accent, instead of "emploi". Self-Repair was used once during the interview.

Some 25% of CS used were Message Abandonment and Topic Avoidance. Borrowing, Literal Translation and Foreignizing were used a total of 68.8% of the time, with Self-Repair being used 6.3% ( See Figure 4.24).

This subject used the least number of communication strategies of all the subjects involved in the study. She was also one of only two students who did not use any

Figure 4.23. Frequency of Strategy Use by Subject 3

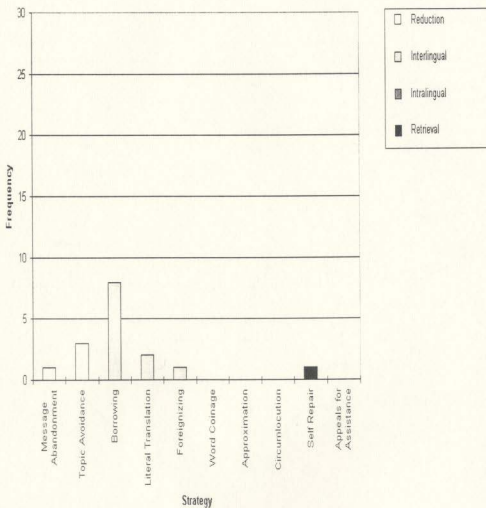
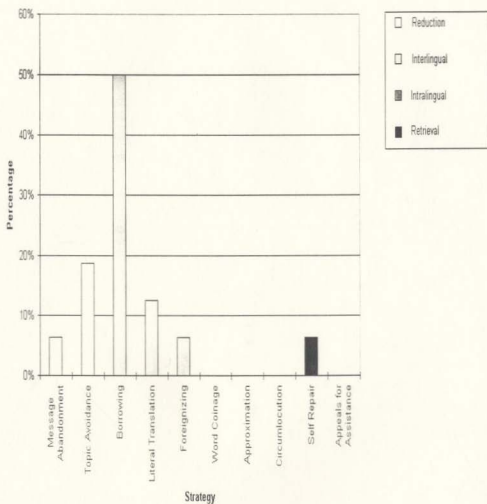




Figure 4.24. Percentage of Strategy Use by Subject 3



intralingual strategies. The subject obtained a score of 3 and 3- from the judges who rated the interviews.

#### **4.3 Group Results: Effective Language Learners**

As illustrated by Figure 4.25, the group of six subjects described as Effective Language Learners employed a total of one hundred seventy-nine communication strategies. Message Abandonment and Topic Avoidance were each found eight times. Borrowing was employed forty-four times. Literal Translation thirty-eight times and Foreignizing twenty-five times in the speech samples. The Effective Language Learners made use of Word Coinage a total of nine times, Approximation six times and Circumlocution five times during the interviews. Thirty-five incidences of the retrieval strategy Self-Repair were documented while only one Appeal For Assistance was made.

As Figure 4.26 depicts, Message Abandonment and Topic Avoidance were used a total of 9% of the time. Some 59.7% were the interlingual strategies Borrowing, Literal Translation and Foreignizing, while 11.2% were the intralingual strategies Word Coinage, Approximation and Circumlocution. The subjects used Self-Repair and Appeals for Assistance a total of 20.2%.

#### **4.4 Group Results: Less Effective Language Learners**

The group of subjects described as Less Effective Language Learners employed a total of one hundred eighty-seven communication strategies ( See Figure 4.27).

**Figure 4.25. Frequency of Strategy Use by ELLs**

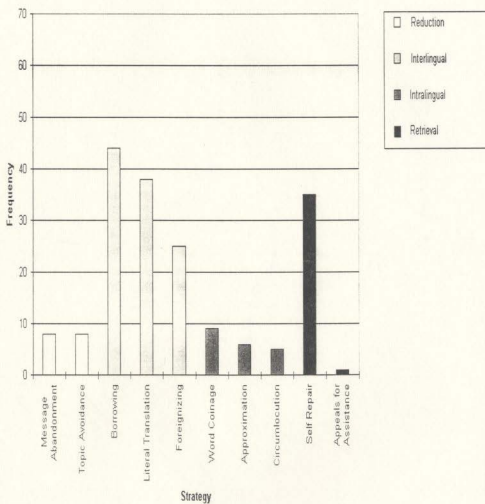


Figure 4.26. Percentage of Strategy Use by ELLs

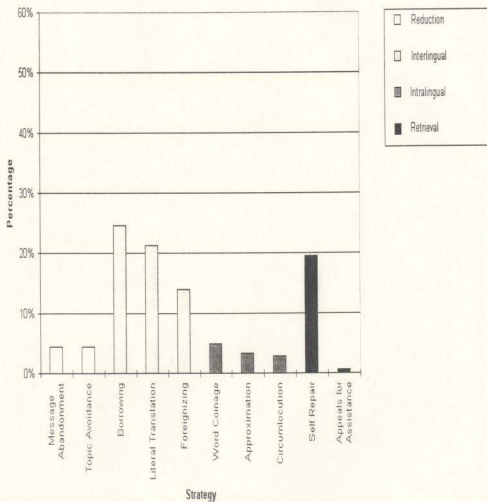
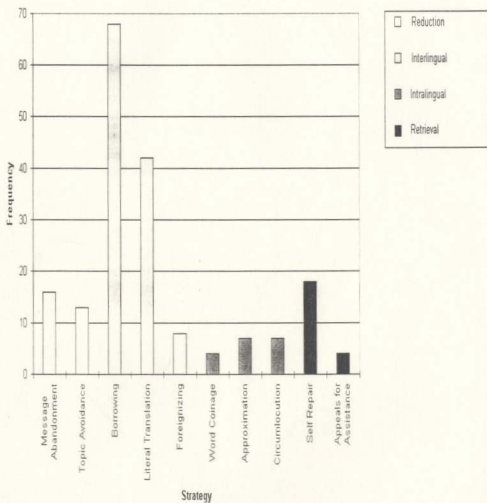


Figure 4.27, Frequency of Strategy Use by LELLs



Of the Reduction strategy category, Message Abandonment was employed sixteen times while Topic Avoidance was used thirteen times. The interlingual strategy of Borrowing was selected on sixty-eight occasions, Literal Translation was employed forty-two times and Foreignizing was used eight times. The subjects used the intralingual strategy Word Coinage four times, Approximation seven times and Circumlocution seven times. There were eighteen incidences of Self-Repair, while four Appeals For Assistance were recorded.

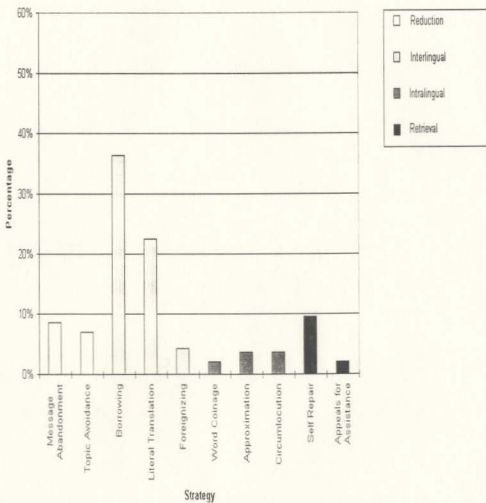
As Figure 4.28 shows, of the strategies employed, Message Abandonment and Topic Avoidance, both Reduction strategies, were used 15.6% of the time. The interlingual strategies Borrowing, Foreignizing and Literal Translation were used a total of 63.2% while Word Coinage, Approximation and Circumlocution, all intralingual strategies, were used 9.5% of the time. The retrieval strategies of Self-Repair and Appeals For Assistance were used a total of 11.7%.

#### **4.5 Comparison of Effective and Less Effective Language Learners**

A comparison of strategy use of the two groups interviewed, shows that the LELs employed a greater number of communication strategies than the ELLs. Although the LELs only used eight more communication strategies than the ELLs, this finding does not conform to previous studies which suggest that as linguistic competence increases, strategy use may increase (Greene, 1991; Sturge, 1990).

Borrowing was the most used communication strategy for both groups of subjects

Figure 4.28. Percentage of Strategy Use by LELs



( see Figure 4.29 ). The ELLs used Borrowing a total of 24.6% while the LELLs employed Borrowing 36.4% of the time ( see Figure 4.30 ). It seems that ELLs were far more selective when they decided to employ a word in English. Generally, they paused until it seemed that they had no other choice but to use a word in English in order to get across their message. The LELLs however, seemed to choose L1 words without hesitation.

Most researchers agree that while reduction strategies are viewed as impeding language learning, achievement strategies are considered to be of considerable value in an act of communication. The results of this study show that the ELLs used Reduction strategies less often than the LELLs, 9% and 15.6% respectively..

In this study the ELLs used intralingual strategies more frequently than the LELLs. This finding is consistent with results from previous studies that suggest that learners who have the most developed linguistic competence tend to use more L2 based strategies. However, even though the ELLs use intralingual strategies 15% of the time and the LELLs use these strategy types 9% of the time, the LELLs actually use Approximation and Circumlocution more often than the ELLs ( see Figure 4.31 and Figure 4.32). Perhaps this may be partially explained by the perfectionist nature of one ELL. During the interview, it appears that when a vocabulary item was not known, the ELLs became noticeably impatient with themselves and wanted the idea they were trying to express to be understood clearly and immediately. This might be a partial explanation for the higher incidences of the intralingual strategies of Circumlocution and



Figure 4.29, Comparison of Frequency Use of Interlingual Strategies

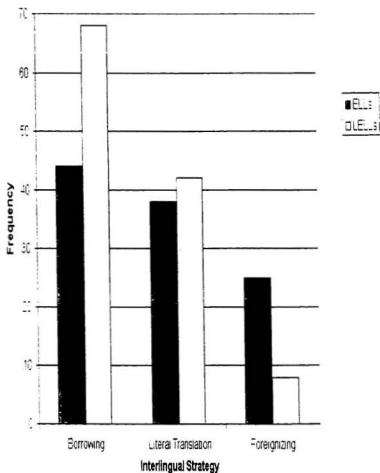


Figure 4.30. Comparison of Percentage of Use of Interlingual Strategies

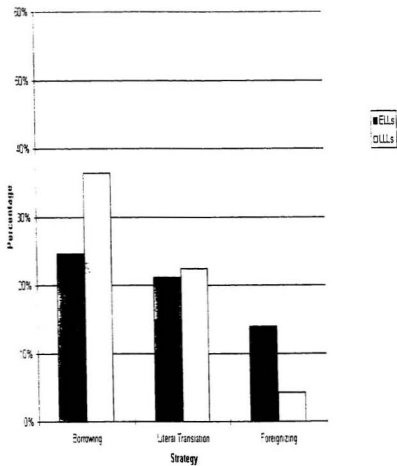


Figure 4.31. Comparison of Frequency Use of Intralingual Strategies

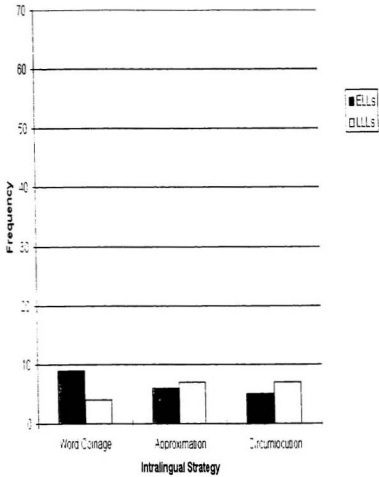
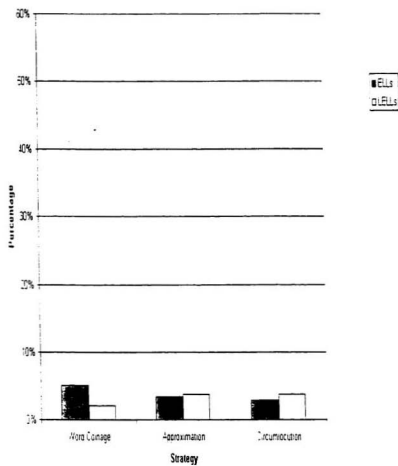


Figure 4.32. Comparison of Percentage of Use of Intralingual Strategies



Approximation found in the speech samples of the LELLs. since these two strategy types may not get the intended message across quickly or clearly enough for the ELLs.

Although intralingual strategy use was more common in the ELLs, both groups used interlingual strategies much more often than intralingual strategies.

According to Paribakht (1982, 1985) learners who have the more developed linguistic skills tend to use more L2 -based strategies and tend to use them more efficiently than less proficient learners. As stated previously, Borrowing appeared to be used as a last resort for the ELLs, while it constituted much of the language produced by the LELLs.

Interestingly, the communication strategy of Self-Repair was used much more frequently by the ELLs than the LELLs. This may suggest that a greater linguistic competence allows students to be more capable of correcting their own errors.

Generally, the speech samples generated by the ELLs were much longer than those produced by the LELLs. The ELLs, on average produced language that was more grammatically accurate than the LELLs. There were fewer errors in verb tenses and gender of nouns in the speech sample generated by the ELLs. As well, there were fewer pauses between the sentences produced by the ELLs. This is consistent with Dean (1996) who studied the speech of senior high EFI students.

The final chapter will discuss the findings of this study in light of results from previous studies, implications of the study and some suggestions for further research.

## CHAPTER FIVE

### SUMMARY, DISCUSSION, IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

#### 5.1 Introduction

This chapter will discuss four aspects of the present study. Firstly, there will be a brief summary of the study, including the problem, the methodology and the results obtained. Secondly, there will be a discussion of the conclusions regarding the use of CSs by the effective language learners and the less effective language learners in light of previous findings documented in the literature. Thirdly, some implications for L2 educators, especially those involved in the field of French Immersion education, will be suggested and finally, recommendations for further research in the area of CS use will be proposed.

#### 5.2 Summary of the Study

Although the primary goal of L2 teaching, for some time, has been to enable students to communicate in the target language, there has been a change in focus. While historically, L2 teaching has emphasized the learning of linguistic code, today, L2 methodologies and approaches emphasize the concept of communicative competence. Although it is still considered important for students to possess knowledge of the forms of the language, it is generally agreed that it is also important for students to know how to use this knowledge. Strategic competence is a component of CC which refers to the

means which learners use to solve problems in communication. Within SC, lies the notion of CSs, which allow students to convey their message in the L2. These CSs are the vehicles through which students solve their communication problems. While many previous studies involving the use of CSs have dealt primarily with the adult learner, this particular study focusses on the adolescent EFI student.

For this study, twelve students from a Grade 12 class of EFI students in the greater St. John's area were selected as subjects. Initially, the entire class of twenty-six students were interviewed by a trained interviewer. A speech sample was obtained from each student by means of an interview format. These samples were then rated from highest to lowest, based on criteria outlined in French 3200 Oral Testing : A Manual for Interviewers (1986), by two judges. The judges identified six effective language learners and six less effective language learners, based on the scores obtained in the interviews. The twelve speech samples were then analysed for communication strategy use, based on a typology of CSs developed by Willems (1987) and Tarone (1977) and used by Sturge (1990) in a previous study that investigated CS use of adolescent core French students (see Appendix H). The ten strategies were categorized as Achievement and Reduction strategies, with the former being further subdivided into interlingual, intralingual and reduction strategies. Next, the speech sample elicited from each subject was analysed.

### 5.3 Discussion of the Study

Much of the research in CS use involves the adult L2 learner; however, younger L2 learners have been shown to employ these same CSs when faced with a problem while conveying a message. In the present study, the adolescent LELLs used more Reduction strategies than the ELLs. Tarone (1977) reported that students whom she investigated, who possessed poorer L2 skills, preferred Reduction to Achievement strategies.

In the present study, however, which involved subjects with advance language skills, both the ELLs and the LELLs employed more Achievement than Reduction strategies. This finding is consistent with the findings of other researchers (e.g., Greene, 1991).

According to Paribakht (1985) the types of CSs employed by a language learner may be related to the proficiency level of the language learner. Bialystok (1983) states that more proficient language learners tend to use more L2-based strategies and fewer L1-based strategies while Paribakht (1983) found that adults tend to abandon L1-based CSs as they progress in the target language. Both the ELLs and the LELLs involved in the present study, despite their considerable French language experience, tended to employ interlingual i.e., L2 based strategies more often than intralingual strategies. This is contrary to Tarone's (1977) suggestion that one would expect foreign language learners who are given practise dealing with communication problems to develop the resources needed to use both Circumlocution and Approximation ( intralingual strategies).

Interestingly, both the ELLs and the LELLs employed Circumlocution and



Approximation in similar proportions; however, the LELLs were not particularly effective in their usage of these two strategies in that the intended message was frequently not communicated successfully. Perhaps this may be explained by the fact that from grades seven to twelve in the EFI program, the amount of instruction in French has been reduced to 30%.

The lesser use of intralingual strategies by both groups might also be explained by years of their not being pushed further in the direction of intralingual strategies, with the resulting kind of predominant linguistic 'laziness' of interlingual strategies taking over.

Greene (1991) found that a group of successful language learners in a Grade Five EFI class exhibited a decrease in their proportional use of Approximation and Circumlocution since Grade Three. Greene (1991) also suggested that the group of successful language learners involved in her study "seemed to have reached a plateau or may even be regressing in their use of L2-based strategies" (p. 140). Dean (1996) reported that "there is minimal progress in the oral production skills of EFI students as they move from Grade Ten to Twelve . In fact, a decline in some aspects of students' oral production is noted from Grade Ten to Eleven, while the speech of Grade Twelve students is generally parallel to that of Grade Ten students" (p.94). She also found that the CSs of Circumlocution and Approximation were 'occasionally' used. The observation that the interlanguage produced by EFI students is often characterized by a slowing, stopping or even backsliding in its development may be explained by the plateau effect ( Parkin, 1981). The findings of this study are consistent with these investigations

in that the speech samples reflect many of the same characteristics, e.g., only occasional use of intralingual strategies. Students could become satisfied with simply making themselves understood. The subjects involved in this study have been classmates for thirteen years and, for the most part, the only practice they have communicating in French is with each other and their teacher who is often anglophone and understands English. Hence, it is possible that they have established an IL, which requires little effort to convey an intended meaning.

During the interview, the subjects were asked questions that required the use of complex vocabulary. When faced with a communication gap, both the ELLs and the LELLs appeared frustrated when attempting to convey their message using the L2, and resorted to a L1-based strategy. Perhaps the decreased percentage of instruction in French or the previously mentioned 'plateau effect' (Parkin, 1981) may have contributed to the preference for interlingual strategy use as evidenced in the results of the study.

#### **5.4 Conclusions of the Study**

As previously mentioned, this study was undertaken to answer the following research questions:

1. Are there differences between the types of CS employed by effective language learners and less effective language learners in Grade Twelve EFI?
2. Is there a difference in the pattern of CS use between the two types of learners?

The findings of this study suggest that:

1. Both effective language learners and less effective language learners employ a mix of Reduction and Achievement communication strategies.
2. Although both the effective language learners and the less effective language learners employ the same types of CSs there is a difference in the pattern of CS use between the two groups. The LELs employ Reduction strategies more often than the ELLs. Both groups demonstrated a strong preference for interlingual strategies over intralingual strategies. Borrowing was the CS used most frequently by both groups while ELLs employed the retrieval strategy of Self-Repair much more often than the LELs.

## **5.5 Implications for the FI Classroom**

The findings from this study of the CS use of the adolescent EFI student may have implications for educators who work in the FI classroom. These implications may include the following:

1. Adolescent EFI students are capable of using CSs that adults use to bridge a communication gap. EFI educators then, should be cognizant of and make their students aware of the most effective strategies to foster greater communicative success among their students.
2. Since the subjects from both groups involved in the present study used more L1-based strategies than L2 -based strategies, the adolescent EFI student may

need more practice and instruction in the use of L2-based strategies.

3. L2 educators should receive training about the role CSs play in developing the CC of L2 students.

## **5.6 Recommendations for Further Research**

Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed:

1. That this study be replicated using a larger sample to determine if the results would hold for a larger population.
2. That a longitudinal study be undertaken to examine the CS use of EFI students from Grade Ten to Grade Twelve to determine any differences in the types of CSs employed, as well as the pattern of strategy use as they progress through the senior high EFI program.
3. That a study be undertaken to determine if explicit instruction in CSs could lead to increased use of L2-based strategies among students learning a L2.

### Bibliography

Archibald, J., & Libben, G. (1995). Research Perspectives on Second Language Acquisition. Toronto: Copp Clark.

Bachman, L. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. Modern Language Journal, 70 (4), 380-390.

Bachman, L. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in Interlanguage Communication (pp. 100-117). New York: Longman.

Bialystok, E. (1990). Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use. New York: Longman.

Breen, M.P. & Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1, (2), 89-111.

Brown, H. (1987). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. In J.C. Richards and R.W. Schmidt (Eds.), Language and Communication. (2-21). London: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1), 1-47.

Carroll, J.B. (1966). The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. In A. Valdman (Ed.), Trends in Language Teaching. New York: McGraw-Hill.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Clark, J.L.D. (1972). Foreign Language Testing: Theory & Practice; Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc. Vol. 5.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. International Review for Applied Linguistics, 5 (4), 161-170.

Corder, P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in Interlanguage Communication (pp. 15-19). New York: Longman.

Davies, A. (1989). Communicative competence as language use. Applied Linguistics, 10 (2), 156-170.

Day, E. M., Shapson, S. M., & O'Shea, T. J. The B.C. French Immersion Assessment, 1987: General Report. British Columbia Ministry of Education.

Dean, S. (1996). Speech Profiles of Early French Immersion Students at the Senior High Level. St. John's; MUN.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, 5, 47-118.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch, and G. Kasper (Eds.), Strategies in Interlanguage Communication. (20-68) London: Longman.

Flynn, K. (1991). A pilot study of the effects background characteristics of interviewers on the inter rater reliability of the oral testing procedure for the senior high school program in the province of Newfoundland and Labrador. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Galvan, J., & Kasper, R. (1978). An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish Immersion Program. In R. Anderson (Ed.), The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages. Washington, DC: TESOL.

Genessee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. Canadian Journal of Education, 3 (4), 31-50.

Government of Newfoundland and Labrador. (1985). L'Approche Communicative: A Teaching Guide for French as a Second Language. St. John's: Department of Education.

Government of Newfoundland and Labrador. (1992). French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers. St. John's: Department of Education.

Greene, M-L. (1991). The development of aspects of communication strategy use: a study of early french immersion students at the primary/elementary level. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Halliday, M. (1978). Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold.

Hammerly, H. (1982). Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics. Burnaby, BC: Second Language Publications.

Harley, B., & Swain, M. (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. Interlanguage Studies Bulletin, 3 (1), 35-39.

Hébert, Y. M. (1990). Le syllabus de formation langagière générale. Calgary: National Core French Study, CASLT.

Helmstader, G. C. (1970). Research Concepts in Human Behaviour Education, Psychology Sociology. New York: Meredith Corporation.

Henning, G. (1992). The ACTFL oral proficiency interview: validity evidence. System, 20 (3), 365-372.

Howard, F. (1980). Testing communicative proficiency in French as a second language: a search for procedures. Canadian Modern Language Review, 36 (2), 272-289.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley and E. Ingram (Eds.), Language Acquisition: Models and Methods. London: Academic Press.

Kramsch, C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier.

Labarca, A., & Khanji, R. (1986). On communication strategies: Focus on interaction. Studies in Second Language Acquisition, 8, 68-79.

Lambert, W. E., & Tucker, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newberry House.

Lambert, W. E., Tucker, G. R., & d'Anglejan, A. (1974). An innovative approach to second language learning: The St. Lambert experiment. In Carey, S. (Ed), Bilingualism, Biculturalism and Education (pp.47-53). Edmonton: University of Alberta.

Lantolf, J. P. & Frawley, W. (1985). Oral-proficiency testing: a critical analysis. Modern Language Journal, 69 (94), 337-35.

Lapkin, S., & Swain, M. (1977). The use of English and French Cloze Tests in bilingual education program evaluation: Validity and error analysis. Language Learning, 27 (2), 279-314.

Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Lepiq, D. (1980). Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique: le cas du français des élèves dans les classes d'immersion. Unpublished Dissertation. University of Toronto.

Liskin-Gasparro, J. E. (1984). The ACTFL Proficiency Guidelines: A Historical Perspective. In Higgs, T. (Ed.), Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction. London: Cambridge university Press.

Loveless, G., & Sturge, J. (1995). Communication strategy use by Core French students. Bulletin of the CAAL.

Lyster, R. (1987). Speaking immersion. The Canadian Modern Language Review, 43 (4), 707-717.

Marrie, B. (1989). Communication Strategies used by Effective and Less Effective Oral language Learners in Early French Immersion. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Meredith, R. A. (1990). The oral proficiency interview in real life: sharpening the scale. Modern Language Journal, 74 (3), 289-296.



Nemser, W. (1971). Approximate systems of foreign language learners. International Review of Applied Linguistics, 9 (2), 115-123.

Netten, J., & Marrie, B. (1991). Communication strategies. Canadian Modern Language Review, 47 (3), 442-461.

Netten, J., & Spain, W. (1989). Student-teacher interaction patterns in the French Immersion classroom. Implications for levels of achievement in French language proficiency. Canadian Modern Language Review, 45 (3), 485-501.

Newham, G. (1989). Communicative testing and classroom teaching. Canadian Modern Language Review, 45 (2), 339-344.

Noonan, M. (1990). A Profile of French Immersion Students of Grade I, II and III in Newfoundland and Labrador. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. Applied Linguistics, 6 (2), 132-145.

Parkin, M. (1981). The Relevance of Interlanguage and Pidginization to French Immersion Schooling. Ottawa: The Ottawa Board of Education.

Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? The Canadian Modern Language Review, 42 (5), 865-876.

Pellerin, M., & Hammerly, H. (1986). L'Expression orale après treize ans d'immersion française. The Canadian Modern Language Review, 42 (3), 592-606.

Reiss, M. A. (1986). The good language learner: another look. The Canadian Modern Language Review, 41 (3), 511-523.

Savignon, S. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10 (3), 209-231.

Si-Qing, C. A study of communication strategies in interlanguage production of Chinese EFL learners. Language Learning, 40 (2), 155-187.

Stern, H. (1978). French immersion in Canada: Achievements and directions. Canadian Modern Language Review, 34 (5), 836-854.

Stern, H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Sturge, J. (1990). Frequency and Change in Communication Strategy Use: A Study of the Most Successful Core French Students at the Intermediate and Senior High Levels in Three Upper Trinity South Schools. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Swain, M. (1976). English speaking child + early immersion = bilingual child? Canadian Modern Language Review, 34 (5), 836-854.

Tardif, C., & Weber, C. (1987). French immersion research: A call for new perspectives. The Canadian Modern Language Review, 44 (1), 67-77.

Tapp, R. (1995). Speech Profiles of Early French Immersion Students at the Junior High Level. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In H. Brown, C. Yorio and R. Crymes (Eds.). TESOL '77. Washington, D.C.: TESOL.

Tarone, E. (1978). The phonology of interlanguage. In Richards, J. (Ed.), Understanding Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. Language Learning, 30 (3), 417-431.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. TESOL Quarterly, 15, 285-295.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of "communication strategy. In Strategies of Communication. C. Faerch and G. Kasper (Eds.). London: Longman.

Tarone, E. & G. Yule (1989). Focus on the language learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners. Toronto: Oxford University Press.

Thomas, S. (1995). Oral Proficiency of Grade Three and Grade Six Early French

Immersion Students From Selected Schools in the St. John's Area. Unpublished Thesis, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Toohy, K. (1984). Language proficiency assessment for child second- language learners. The Canadian Modern Language Review, 41 (2), 193-201.

Varadi, T. (1980). Strategies of target learner communication: Message adjustment. International Review of Applied Linguistics, 18, 59-71.

Wesche, M. (1981). Communicative testing in a second language. Canadian Modern Language Review, 37, (3), 551-571.

Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language learning. System, 15 (3), 351-364.

## Appendix A

### Letter to School Board and Consent Form

Dear Mr.Shortall :

My name is Colleen McGrath and I am a teacher at O'Donel High School. I am presently in the process of completing a thesis which is the final requirement for a Masters of Education in Teaching and Learning at Memorial University of Newfoundland. This thesis is being supervised by Dr. Glenn Loveless. The thesis consists of describing the communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students.

This study requires the participation of the Early French Immersion class at O'Donel High School completing an oral interview. The interview will take approximately 15-20 minutes to complete and will be taped on audio-cassette. These interviews will be scored by myself and another colleague who is proficient in French and who is familiar with the scoring procedure.

Participation by these students is on a volunteer basis. Participants have the right to withdraw from the study at any time and refrain from answering any questions he/she wants to omit. The confidentiality of all participants in the study will be respected and at no time will individuals or the school be identified. After the research has been completed, all audio cassettes will be erased. The study has received the approval of the Faculty of Education Ethics Review Committee. The results of my research can be made available to you on request.

This letter is seeking permission from the board for students to participate in this study. If this permission is granted, please complete and return the attached form to me. I trust this study meets with your approval. If you have any questions regarding this matter, please contact me at O'Donel High school at 364-5305, or at my home at 368-1713. You may also contact my supervisor, Dr. Glenn Loveless at 729-3004 or the Associate Dean of the Faculty of Education, Dr. Linda Phillips at 737-8587. Thank-you for your time. I look forward to hearing from you.

Sincerely,

Colleen McGrath

I \_\_\_\_\_ hereby give permission for students within this school board to take part in a study designed by Colleen McGrath, determining the types of communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students. I understand that participation is strictly voluntary and that participants can withdraw at any time. Participation is strictly voluntary with no individuals being identified.

---

Date

---

Signature

## Appendix B

### Letter to Principal and Consent Form

Dear Mr. Walsh :

My name is Colleen McGrath and I am a teacher at O'Donel High School. I am presently in the process of completing a thesis which is the final requirement for a Masters of Education in Teaching and Learning at Memorial University of Newfoundland. This thesis is being supervised by Dr. Glenn Loveless. The thesis consists of describing the communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students.

This study requires the participation of the Early French Immersion class at O'Donel High School completing an oral interview. The interview will take approximately 15-20 minutes to complete and will be taped on audio-cassette. These interviews will be scored by myself and another colleague who is proficient in French and who is familiar with the scoring procedure.

Participation by these students is on a volunteer basis. Participants have the right to withdraw from the study at any time and refrain from answering any questions he/she wants to omit. The confidentiality of all participants in the study will be respected and at no time will individuals or the school be identified. After the research has been completed, all audio cassettes will be erased. The study has received the approval of the Faculty of Education Ethics Review Committee. The results of my research can be made available to you on request.



This letter is seeking permission from the administration of O'Donel High School for students to participate in this study. If this permission is granted, please complete and return the attached form to me. If you require further information regarding this matter, you can contact me at 368-1713. You may also contact my supervisor Dr. Glenn Loveless at 729-3004 or the Associate Dean of the Faculty of Education, Dr. Linda Phillips at 737-8587. I trust this study meets with your approval. Thank-you for your time.

Sincerely,

Colleen McGrath

I \_\_\_\_\_ hereby give permission for students within O'Donel High School to take part in a study designed by Colleen McGrath, determining the types of communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students. I understand that participation is strictly voluntary and that participants can withdraw at any time. Participation is strictly voluntary with no individuals being identified.

---

Date

---

Signature

## Appendix C

### Letter to Parents and Consent Form

Dear Parent or Guardian :

My name is Colleen McGrath and I am a teacher at O'Donel High School and I am presently in the process of completing a thesis which is a requirement for a Masters of Education in Teaching and Learning, with a concentration in Second Language Learning , at Memorial University of Newfoundland. This thesis is being supervised by Dr. Glenn Loveless. My thesis consists of describing the types of communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students.

Your child's participation will consist of participating in an oral interview. Students will be asked about 10 questions on the theme of hobbies, concerns of today's adolescents and their plans for the future, and attempt to answer these questions to the best of their ability. The student interview should take about 15-20 minutes to complete. The student interview will be recorded on audio cassette. The interviews will be analysed by myself and another colleague proficient in French.

The purpose of this research is to determine what specific communication strategies students use to convey a message when they experience difficulty expressing their thoughts in French.

Participation is strictly on a volunteer basis. Participants have the right to withdraw from the study at any time and can refrain from answering any questions he or she is asked.

After the research has been completed, all audio tapes will be erased. Confidentiality of all participants is assured and at no time will individuals be identified by name. The purpose of this study is not to evaluate your child. This study meets the guidelines of the

Faculty of Education at Memorial University of Newfoundland. The results of this study can be made available to you upon request.

This letter therefore asking your permission for your child to participate in this study. If you are willing to allow your child to participate in this study, please sign the form below and return it to me. If you have any questions regarding this matter, please contact me at 364-5305 or 368-1713. You may also contact my supervisor Dr. Glenn Loveless at 729-3004 or Associate Dean of The Faculty of Education, Dr. Linda Phillips at 737-8587.

Thank-you for your time.

Sincerely,

Colleen McGrath

I \_\_\_\_\_ ( parent / guardian) hereby give permission for my child to take part in a study investigating the types of communication strategies employed by Grade 12 Early French Immersion students. I understand that permission is entirely voluntary and that my child and/ or I can withdraw permission at any time. I understand that participation in the study is strictly confidential with no individuals being identified.

---

Date

---

Signature of Parent or Guardian

Appendix D  
Student Interview Schedule

## Student Interview Schedule

1. Salutations. Comment ça va?
2. Peux-tu me parler un peu de ta famille pour commencer?
3. Quelle est ta matière préférée à l'école? Quelles activités préfères-tu à l'école?
4. Peux-tu décrire une journée typique à l'école?
5. Quelles sortes d'activités fais-tu quand tu n'es pas à l'école? Fais-tu partie des clubs ou des organisations?
6. Aimes-tu les sports? Auxquels est-ce que tu joues?
7. Penses-tu que notre société accorde trop d'attention aux sports? Mieux vaut penser à des sujets plus sérieux?
8. Un parent a-t-il le droit de demander à son enfant d'énormes sacrifices personnels pour développer chez lui un talent naturel?
9. Quelle est ton émission favorite à la télé et pourquoi?
10. Penses-tu que les adolescents et les adolescentes accordent trop d'attention à la télé?
11. Qu'est-ce qui te fait rire? Raconte-moi quelque chose qui s'est passé pour te faire rire?
12. Si tu avais le choix, que ferais-tu pendant les vacances d'été?
13. Quelles pressions sont particulières aux adolescents ou aux adolescentes?
14. Quels sont tes rêves et tes projets pour l'avenir?
15. Pourquoi es-tu en immersion française? Penses-tu qu'il est important d'apprendre le français au Canada? Penses-tu que tu utiliseras le français que tu as appris quand tu finiras l'école?
16. Penses-tu que le Québec va se séparer du Canada? Penses-tu que Jean Charest peut causer des problèmes pour le Bloc Québécois? Comment?

17. Comment sera le Canada en l'an 2050?
18. Selon toi, qu'est-ce qu'un ami ou une amie?
19. Selon toi, qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse pour être vraiment content dans la vie?



Appendix E  
Speech Samples of Subjects

As discussed in chapter three, the interview questions were designed to elicit speech of varying forms and functions. Since the interview schedule allowed for the interviewer to adapt the questions to address the individual interests of the students, the students' responses do not necessarily match the format of the questions.

The beginning of a new thought is indicated by a hyphen (-). If a word was used in English, the symbol (English) is used. All hesitations of speech are denoted by either (ah), (uh), (oh), or (pause). If a thought was interrupted or unfinished, it is represented by three dots (...). A question mark (?) indicates inaudible speech. In order to ensure the confidentiality of each student, it was essential not to mention the names of people, places or objects that could disclose their identity. The symbol ( ) denotes confidentiality.

### Subject Five

- Bonjour! Oui. et toi?
- Ce matin, en particulier, j'ai trouvé était comme, je ne pouvais pas croire qu'il y a encore une autre période qui reste.
- Pas exactement, mais, mais les examens en advanced placement (English) commencent moins deux semaines. Oui, ils commencent dans deux semaines de mercredi. Ma deuxième examen c'est de math en deux semaines d'aujourd'hui alors j'ai beaucoup d'études à faire.
- Oui, oui, mais, généralement, on les fait tôt comme juste un ou deux jours après avoir fait des examens de A/P alors on m'a pas besoin d'étudier encore.
- J'ai une mère et un père et j'ai une petite soeur qui s'appelle ( ). Elle a 13 ans et elle joue dans un tournoi de basketball aujourd'hui et demain. Je suis très fière d'elle et j'ai un frère qui a 16 ans il est au deuxième niveau de cette école et il va ( ? ) la fin de semaine de le 24 mai.
- Oh, j'adore la biologie. Je ne la fais plus parce que j'ai terminé le cours mais sans question, je l'adore.
- Ici à l'école? Ok, (um) Je ( ? ) des choses parce que chaque après midi pendant, pendant le lunch pour le conseil de l'école et je suis la présidente du club de l'environnement ici le "Green Vision" (English). (Ah) je suis (ah) celui qui ( ah ) qui s'occupe de l'argent dans le USC. (Ah) quoi d'autre? Je suis un

guide les soirs parent-prof (ah) quoi d'autre? (Ah) Dieu il y plusieurs d'autres choses mais j'ai aucune idée. J'ai tout résumé chez moi parce que je n'étais jamais souvenir mes et (pause) je suis jamais ennuyée.

- Beh, alors, depuis que je crois les horlages sont 5 minutes plus tôt maintenant, j'arrive ici à l'école trop tôt. J'ai rien à faire parce que mes autres amis ne sont pas encore ici. Puis, on va à homeroom (English) et on prend l'attenance et j'aille à mes classes. Dans le matin j'ai toujours (ah) les maths chaque jour, A/P math (English) et la préparation de calcul j'ai eu un espace qui était vide dans mon horaire alors on m'a mis dans cette classe. Je suis faire quelque chose. J'ai tout le cours déjà fini alors je fais rien dans la classe et j'ai l'histoire et le français aussi. Puis je vais chez moi pendant le lunch pour voir si j'ai reçu de la poste.
- Oui, des universités et de mes amis de ( ) alors je, j'aille pour voir s'il y être là! Puis je retourne à l'école et je fais, j'ai toujours les cours de A/P pendant l'après-midi, la chimie, la littérature puis pour les prochaines deux semaines j'ai les classes après l'école chaque jour jusqu'à 4 heures puis, chez moi, fais les devoirs ou les classes de danse ou les réunions des comités ou quoi que ce soit, j'ai aucune idée, pas dormir.
- Très tôt, très tôt le matin, c'est généralement près d'une heure et demie.
- Oui, oui, depuis novembre je fais alors (?)

- Oui, j'adore les sports beaucoup (ah) je suis le numéro un admirateur de ma petite soeur avec le basketball et je vois tous les activités de sport ici à l'école mais en plus de ça je fais beaucoup, beaucoup la danse et le ballet et je suis certaine c'est un sport. On peut pas me dire que c'est pas, parce que je suis certaine je suis en aussi bonne forme que tous ceux qui font des autres activités.
- Alors, je fais ça depuis j'étais trois ans et l'an passe c'était la majorité des choses je faisais, presque 3 heures chaque journée. Je dansais avec tous mes cours A/P cette année. J'ai pas plus le faire mais (PAUSE) je suis très sérieuse pour la danse.
- Oui parfois, et je suis certaine je ne vais jamais quitter ma danse, mais je trouve que les sciences c'est quelque chose qui peut m'attirer l'attention.
- Non, je crois pas que la société faire (ah) trop d'attention a les sports. Si on les regarde dans les écoles (PAUSE) les personne ont des habilités, les traits très différents on peut pas expecter que tout le monde va être a intéressé dans leur sujet, dans la matière de l'école ou dans le club d'environnement ou quoi que ce soit les (?) et les sports a l'abilité d'augmenter la confiance des et (PAUSE) je crois que c'est un intérêt, et c'est l'attention positive alors, si ça influence positive sur tant (?) beaucoup de personnes et ci ça ne leur rend pas les difficultés et sont pas dans les difficultés avec la loi ou quoi que ce soit,

c'est une bonne chose.

- Beh non, ils ont le droit de demander mais n'ont pas le droit de l'enforcer s'il y a une personne, il y a un parent qui me dit Louise pratiquez ballet chaque jour et si non, tu vas, tu n'as pas le droit de sortir chez toi. éventuellement l'enfant va détester leur sport ou l'activité tandis que s'ils ont le renforcement positif, comme, si tu fais tes pratiques c'est, il y a des bons résultats et (ah) c'est quelque chose qui va te bénéficier mais ne l'enforce pas, le laisse à l'enfant à décider, ils vont, c'est une influence beaucoup plus positive que dire tu as besoin de faire ça.
- Moi, j'adore les X-Files. J'adore Scully et Muldar, ils sont excellents.
- Juste pour que David Duchovny peut être avec son mari. Beh, je trouve que l'émission est, est tellement intelligent que la grande thème et les grandes histoires de, des X-Files, c'est comme, un soap-opera (English) mais c'est plus intelligent et je trouve que, qu'il y a tellement de fondations scientifiques dans l'émission et que, que toutes les histoires sont tellement bien pensées. Je trouve que c'est excellent.
- (Ah) Oui. parce que je ne ris pas. Mes amis et mon copain, la première chose qu'il m'ont dit, "Tu n'as pas de sens d'humour tu sais ça" et il m'a dit plusieurs fois. En tous cas, il était quelqu'un qui était capable de me faire rire mais j'ai aucune idée pourquoi. juste les petites choses qu'il faisait ou (ah) j'ai un autre

ami, il s'appelle ( ) et il est juste fou. Il n'a aucune idée du monde qui passe autour de lui et parfois les choses qu'il dit qui est complètement pas dans contexte avec le vrai monde, c'est ( ). Et le "Full Monty". J'ai vu ce film, (ah) il y a trois semaines ou 4 semaines et moi, je ne ris jamais à les films mais ce film était excellent. C'était tellement drôle. Juste les situations dans le film comme l'homme qui était, qui était couvert de saran wrap (English) mais qui mangeait en même temps une barre au chocolat et pensait comme, ça vais tout pareil ( ).

- Moi, je parle de ça beaucoup avec ma mère maintenant. (Ah) J'ai pas besoin de trouver un emploi d'été. J'ai assez d'argent des bourses et tout ça pour ne pas avoir besoin être concerné à propos de l'université alors, si c'était mon choix, je dormirais chaque soir mais pendant les journées, j'aimerais faire beaucoup d'activités volontiers (ah) en particulier dans les, dans les, je faisais les activités médicales avec comme la société de cancer. J'ai fais un discours l'autre soir pour eux et ils m'ont donne un numéro de téléphone pour aller faire le travail volontaire avec eux et avec le croix rouge et (?) St. Clare's et quelque chose comme ça. J'aimerais faire les activités volontiers parce que j'ai le temps pour le faire et c'est quelque chose qui m'intérêt et je crois que ça sera, je pourrais faire une différence dans les, dans les vies des autres, alors, c'est quelque chose j'aimerais faire.

- (Um) Ici à ( ) au moment, je crois que la plus grande pression, le grand problème qui concerne les adolescents est comme les drogues, l'alcool. On entend dire toujours, mais je crois que c'est un problème qui est tellement cliché, comme chaque génération ont des problèmes avec des alcools et les drogues. On ne peut pas me dire que mes parents n'étaient pas dans les mêmes situations que moi quand ils me dit chaque jour "(Ah) tu peux discuter n'importe quoi avec nous parce que, parce qu'on était là une fois aussi, alors je suis certaine que les mêmes problèmes qui nous affectent, leur ont affecté, mais c'est plutôt que les médias (English) (?) il fait beaucoup plus grand que c'est vraiment alors, un autre grand problème c'est la façon que les jeunes sont faits, sont conçus dans le média, comme on dit que les jeunes aujourd'hui dit, qu'est ce qui s'est passé mais on n'est pas plus pire que les autres générations. Je suis certaine (ah) un autre grand problème, pression plutôt, pour les personnes au troisième niveau c'est, c'est recevoir les marques ou les notes pour, pour, la reste de leur futur vraiment. Les notes qu'on reçoit cette année vont décider le cours (English) de la reste de notre vie, sont allés à l'université ou rester pour un autre an.
- Et je trouve c'est pas vraiment juste mais, mais dans la société d'aujourd'hui il y a tellement de personnes qui peut faire tellement de choses et, et je travaille avec un homme de Corée cet été et il m'a dit il y a des centaines et des



centaines et des milliers de personnes, les enfants de mon âge à Corée, qui va à l'école de 8 h jusqu'à 5 h chaque jour, puis ils vont à la maison et font les devoirs jusqu'à une heure du soir et se lèvent la prochaine journée pour faire l'exacte même chose. Le seul jour de qu'ils n'ont pas d'école c'est dimanche et ils travaillent tellement forts et même les personnes qui reçoivent les 90's, chaque, comme un moyenne de 90 sont pas acceptés dans les universités en Corée parce que c'est tellement compétitive alors, il, il y a tellement de pression des domaines comme ça et ces personnes et les autres personnes qui réussit à un très haut niveau qui (?) les avantages dans la vie alors, c'est, c'est pas juste qu'il y a tellement de pression d'être tellement parfait, mais la réalité que le monde veut seulement des personnes qui peuvent réussir à un tellement haut niveau.

- Ok, mes rêves et mes projets pour l'avenir c'est (?) réussir à l'université non, j'aimerais aller étudier le biochem (English) à Memorial, puis j'aimerais prendre ma maîtrise dans la biotechnologie à l'université McMaster parce qu'ils ont le programme j'aimerais suivre. Ensuite, j'aimerais retourner ici pour aller à l'école médicale pour étudier l'épidémiologie (English) qui étudie les maladies et des autres choses dans la société (ah) comme Ebola (English) dans l'Afrique du Sud. Il y a quelques années il y a des épidémiologues qui sont allés l'étudier et avec ma connaissance de la biotechnologie le (?) et le

biochem avant l'école médicale. J'aimerais trouver peut-être les causes et peut-être les guérisons pour ces maladies. Alors c'est ce qui m'intéret. C'est un peu pas Cool mais, c'est ce qui m'intéret.

- (Ah) En premier, je suis seulement en immersion française parce que ma mère m'a mis en français avec ma meilleure amie de maternelle et sa mère nous a mis a l'école ensemble. C'était juste parce que ma mère était un prof a l'école et elle a entendu que c'était un nouveau programme et on va enregistrer plusieurs enfants et ma mère a dit, ok, on va mettre Louise là dedans. En neuvième niveau ma mère m'a donne la choix de sortir de l'immersion ou rester. Mon frère a sorti. J'ai resté parce que il y a beaucoup, il y a tellement différents opportunités qui sont ouvertes à les personnes qui sachent deux langues. Cet été je suis allée faire une compétition de technologie à ( ) à l'université en Sherbrooke. C'était complètement français pendant un mois. J'ai vis dans les résidences et tout le monde d'autre qui était là, était de Québec qui parlait juste français. Tous mes cours, comme je fais les cours dans les (?) et les autres cours comme ça complètement en français et ça m'a prouvé que je suis maintenant capable de communiquer avec des francophones. Ça m'ouverte les portes parce qu'il y a, il y a tant de différentes personnes maintenant je peux communiquer avec. Alors ça me donne l'accès et plus de connaissance.
- Oui absolument à ce point en particulier avec le débat de l'unité nationale. Je

pense que c'est important pour les personnes ici au Canada d'apprendre des deux langues pour comprendre qu'il y a une autre société. Les personnes qui sont complètement ignorantes de l'autre société au Canada et qui n'ont aucun intérêt en apprendre le français sont ceux qui dit, (ah) les francophones laissez-les partir, on n'a pas besoin mais apprendre une autre langue c'est une grande partie de notre futur alors, pour être un canadien complet, on doit comprendre les comme, tous les aspects des autres personnes.

- Finiras l'école secondaire? Absolument parce que j'ai tellement d'amis en Québec maintenant de mon expérience de l'été qui vient de passer et tous mes amis sont bilingues mais ils m'ont jamais parlé en anglais parce que je l'avais dit. Je suis ici pour juste faire le français, alors, maintenant on se téléphone, on écrit les E-mail, on fait la poste et c'est totalement en français. Je ne veux jamais perdre mon français. En plus, ça se peut que je vais continuer mon éducation, peut-être en Québec quelque part ou, ou juste pour communiquer avec des personnes des autres pays et le reste du monde. Si je continue avec mes études, je vais faire les travaux dans, je vais faire, la connaissance de beaucoup de personnes dans les autres pays, autres cultures, c'est juste un avantage d'avoir des autres langues parce que je suis certaine que pas tout le monde parlait l'anglais.
- C'est une question excellente. J'étais la directrice du programme de la

conférence Youth on Unity 98, il y a quelques mois et (ah) c'était juste Québec, est-ce que ça va séparer, est-ce qu'on doit le garder (ah) pour le moment, moi, je dis que j'espère que ça va vraiment rester ici. (Ah) C'est seulement maintenant que les personnes commencent à comprendre les problèmes sont. C'est pas juste un problème du Québec, c'est un grand problème de Canada et si les personnes ici en Terre-Neuve ou en Colombie Britannique ou tout le reste du pays peut convaincre les personnes de Québec, vous êtes une partie de notre pays et vous êtes important, j'espère qu'ils vont essayer mais sur l'autre côté, les Québécois sont, il y a comme 50% du pays, du (PAUSE) province que veut séparer mais même quand j'étais là pendant le mois, il y avait des personnes qui m'ont dit, Tu viens de Terre-Neuve, qu'est-ce que tu fais ici et on veut plus faire partie du Canada et je suis comme. j'ai aucune idée quoi dire à ces personnes mais (ah) on doit comprendre que c'est juste un demi de la population qui veut séparer. L'autre demi est, sont les Canadiens. Ils veulent rester ici alors, j'ai aucune idée s'ils vont séparer ou non. mais moi, j'espère que non.

- Oh, je n'ai aucune idée. Je sens que je sais pas, je ne sais pas assez de la politique de Jean Charest et il vient de changer partis maintenant avec le parti Québécois.
- En même temps, notre premier ministre moi je crois il est très populaire. Il est

un excellent premier ministre et (PAUSE) je (LONG PAUSE) (?) (PAUSE) je ne crois pas que Jean Charest va causer plus de problèmes que aucune d'autre leader (English) parce que les personnes doit savoir que c'est pas juste un (leader) qui est populaire c'est les politiques des partis alors, si, s'il est bon et il peut nous convaincre que les politiques du parti sont les mieux ou sont supérieures aux autres politiques alors, ça va causer des problèmes mais, mais, s'il est juste comme chaque autre leader (English) que le parti a jamais eu, ça va pas causer une différence. Je pense que c'est plutôt les politiques du parti et pas celui qui guide le parti.

- Ca va plus être le pays du Canada, ça sera le pays de Terre-Neuve. C'est pas vrai. La République de Terre-Neuve. Je crois qu'en l'an 2050 le Canada va, il est déjà un pouvoir mondiaux, je crois que, par ce temps va nous avoir établi un pouvoir presque plus fort que les Etats Unis parce que nous aurions une qualité de vie ici qui est beaucoup supérieure aux autres pays. En plus de ça, la démocratie ici en Canada, ça marche beaucoup mieux que celui des États-Unis. Les personnes ici ont les avantages et les soins. Ils sont beaucoup plus égaux qui (?) dans les États-Unis. En plus de ça, je crois que le Québec dans mon opinion ça va rester avec le Canada. Nous avons un pouvoir économique alors, je crois, je crois que ça sera un bon état parce qu'on a les programmes déjà qui sont tellement excellents et le Canada, ça grandit, c'est, c'est (?) les

personnes avec plus de talent, des habilités, notre système d'éducation est excellent, alors je ne peux pas voir une destruction ou un regressionnement du Canada je crois qu'on va devenir un pouvoir mondial beaucoup plus d'influence, beaucoup plus de pouvoir que jamais.

- Ok, une amie, c'est quelqu'un qui partage les intérêts avec toi et c'est pas seulement les intérêts comme la danse. Ma meilleure amie était dans ma classe de danse depuis je suis 5 ans alors je la connais bien de la danse mais, mon autre meilleur ami c'est un gars qui n'a aucun intérêt dans la danse, en effet, il est terrible à danser. C'est pas juste les intérêts, les intérêts sociaux, c'est les intérêts de personnalité, si on peut voir le monde la même façon ou même si on ne voit pas le monde d'une façon exactement la même, si on peut, si on peut apporter les intérêts, les opinions sur les sujets qui qui se mêlent qui mélangent très beaux. Aussi un ami doit être quelqu'un qui est patient et si on est un peu fou, si on dit les choses qui sont un peu ridicules, (ah) un ami n'est pas quelqu'un qui dit oh Tu es un fou allez, va-t-on on veut pas entendre tes idées. C'est quelqu'un qui est ouvert à toutes tes idées, qui est capable de rire à toi qui est capable d'être toujours là si quelque chose ne va pas (PAUSE) et c'est, c'est juste quelqu'un qu'on s'accorde bien avec.
- (ah) Pour être vraiment content dans la vie, je crois qu'on doit faire des choses qui nous rendent content comme j'étudie le biochem (ENGLISH) mais disant

que mes parents ont voulu que je suis un avocat mais j'ai aucun intérêt d'être un avocat mais je le fait juste pour donner la plaisir à mes parents. Dans ce cas, ma vie ne serait pas content parce que je ne fais pas les choses qui m'intérêt et que je. j'aime faire (PAUSE) (ah) (PAUSE) Je pense que le contentement, c'est pas une mesure de succès on vient de lire (uh) *Death of a Salesman* (ENGLISH) dans *A/P Lit* (ENGLISH) et c'était, c'est un livre tout à propos du rêve américain, d'avoir une grande auto, faire beaucoup d'argent, avoir une famille et ça c'est la définition de la contentement, mais n'était que la, la caractère avait cette vie mais il n'était pas content avec ça. Je crois qu'on doit suivre ce qu'on, ce qui nous intérêt et on doit pas faire les compromis juste pour être populaire ou juste pour accorder avec les autres personnes. En même temps on peut pas faire les grands débats avec les autres personnes on doit essayer de notre mieux de s'accorder avec tout le monde mais, mais on doit suivre les choses qui nous fait contents.

### Subject Twenty

- Bonjour, oui, ça va bien
- (?) Ma famille se compose de cinq personnes, moi, ma soeur jumelle ( ) et j'ai une autre soeur aussi et, alors(...)
- Matière préférée à l'école est probablement mathématiques. C'est intéressant. C'est pas ennuyeux alors (...)
- Peut-être l'orchestre. La clarinette
- Journée typique à l'école? Ah, (PAUSE) travaille. Travaille et Parler! C'est tout. Beaucoup de travail.
- (Um) Peut être (PAUSE) aller maganiser (ah) parler au téléphone, lire, jouer les sports comme le soccer.
- Oui
- C'est (PAUSE) je, je, c'est un petit peu, c'est demi demi mais je pense qu'on doit concentrer plus aux problèmes plus importantes maintenant parce que nous, pendant les années et au cours de ces années, le monde change alors on doit se concentrer sur les problèmes les plus sérieuses pour les générations futures.
- Non je ne pense pas. Je pense que les parents doivent (ah) te rester sur ta côté, mais ne pas pusher. poussez trop pour (ah) parce que c'est toi qui a le rêve et pas tes parents. Ils doivent te supporter mais c'est toi qui doit (ah) (PAUSE) le (um) (um) réaliser ce rêve et pas tes parents. Ils peuvent te supporter.



- Mon émission favorite est Dawson's Creek parce que les garçons sont beaux.
- Vendredi. Mais c'est aussi, c'est, je pense que c'est aussi sur lundi. Il y a un autre jour mais...
- Un Peu. Un peu parce qu'il y en a des émissions (um) que, ils influencent les vies des jeunes maintenant et (ah) ça peut être bon mais dans certains cas c'est mal parce que il, des fois des émissions ne sont pas la vie comme ça doit être comme c'est trop, trop exagéré, alors (PAUSE) comme des émissions opéras, mais je pense un peu, half and half (English)..
- (Um) amusant? C'est, alors, (um) pendant l'année je pense que c'est sur le jour de (um) dans avril (PAUSE) ou tu dis un blaque (ah) moi et ma soeur ont changé les classes et (ah) le professeur n'a pas sû alors que la deuxième période de la journée et c'est, c'est c'était juste. Oui, c'était drôle.
- (Um) (PAUSE) un petit peu de la (um) manger un peu, maganiser encore.
- C'est toujours la cas, c'est comme (like) (English) chaque fois que, allais a le, (um) à le magasin quelque chose acheter un nouveau vêtement semaine (ah) la semaine après c'est comme, on a besoin d'aller encore.
- Pressions? (Um) C'est, c'est vrai que (um) toutes les adolescentes essayent de être beaucoup, essaye d'être ce que qu'ils sont pas et les drogues et l'alcool, ça influence beaucoup les jeunes aujourd'hui et (um) et aussi c'est les amis qui, que tu penses que. qui sont tes amis ne sont pas, parce qu'ils influencent par la

pression de ces choses.

- Mes rêves (um) pour finir l'école premièrement et pour aller à l'université et juste pour travailler pour avoir un bon emploi et une famille.
- parce que j'adore français
- Oui parce que le Canada c'est composé de deux langues officielles et je pense que (ah) c'est intéressant, c'est ton héritage alors je pense qu'on doit le savoir.
- Je ne sais pas. Peut-être. Mais si je voyage beaucoup, c'est une avantage.
- J'espère que mon. Je ne veux pas mais (uh) je ne sais pas. C'est quelque chose qu'on doit. On est un petit peu, demi, demi.
- Je pense que oui parce que c'est juste parce qu'il y en a beaucoup de la part de l'indépendance et tout ça de le Québec et je pense qu'il (PAUSE) je ne sais pas je juste pense que oui, il a une influence sur le sujet.
- Comment sera le Canada? Comme pays? Oui, beaucoup de technologie. Je pense qu'un ordinateur est, va contrôler tout (um) j'espère que il ne va pas avoir beaucoup de la guerre (PAUSE) avec les autres pays (um) (PAUSE) Je pense que (PAUSE) c'est, la technologie va influencer beaucoup de la vie de les jeunes et aussi (um) les (um) les adolescents.
- Ma définition d'un ami est personne qui (PAUSE) t'écoute qui te comprend (PAUSE) et qui essaye d'aider avec les problèmes que vous avez et (um) juste quelqu'un que tu peux parler à et (...)

- On fait tous les choses ensemble on peut échanger des vêtements. J'en ai une autre soeur aussi alors.
- Je pense qu'on devrait pas concentrer sur toutes nos, nos choses négatives de moi-même de nous-mêmes et qu'on doit concentrer sur le bon de toutes les choses. Pensez positif!

### Subject Six

- (Ah) oui, ça va très bien.
- Ok, j'ai mon père ( ) et j'ai ma mère ( ) j'ai une petite soeur ( ). Maintenant elle est au élémentaire.
- Probablement l'histoire.
- Pour un peu de temps j'ai fait partie du club de drama (ENGLISH) et je ne s'intéresse pas au beaucoup de choses qui s'offrent ici.
- Ah je ( ) j'allais aux classes jusqu'à dîner. Pour dîner je vais à la maison. Je retourne avec 15 minutes qui restent au dîner et on va au cafétéria pour avoir du "Slushies" (ENGLISH) du bon français et puis il y a deux autres périodes dans l'après-midi et c'est tout!
- Activités comme les sports? (Um) il n'y a pas beaucoup j'aime lire vraiment. Je construire les (um) les modèles (?) Et ça prend beaucoup de mon temps.
- Non, pas vraiment. Je faire pour le fun, mais pas je n'aime pas le compétitive que l'emphasis que beaucoup de personnes mise sur le. Je veux seulement faire pour le fun.
- Oui, ici à ( ) et vraiment cette école si ce n'est pas sports, c'est rien vraiment.
- Non, je pense pas. Je pense que c'est important de développer un talent mais on doit arrêter ça jusqu'au niveau où la personne peut faire la décision leur-même et pas les parents nous dit qu'on doit faire ça parce que je le dis.

- Oh. (Ah) Moi j'aime les émissions de Star Trek personnellement. Je ne sais pas pourquoi mais ça m'intéresse. Ma tante l'a regardée premièrement et j'ai regardé avec elle et c'est quelque chose qui a développé de ça.
- Il y a des (PAUSE) qui laissent la télévision contrôler leur vie. Oui (ah) je pense pas que c'est un grand problème pour beaucoup, non.
- (Ah) Je ne sais pas! Des choses. Les comédies. Les choses qui sont drôles. Il y a beaucoup de choses. Il n'y a pas une seule chose. Ça dépend sur les émotions et tout ça.
- Ah si j'ai le choix? Premièrement mon rêve est d'aller en Europe pour toute l'été. Pas de, ne pensez pas d'argent, juste aller, mais c'est un rêve.
- Ok, la grande pression pour boire et fumer les drogues, il y a toujours ça et aussi la pression de l'école, c'est mon dernière année maintenant. Je dois faire bien.
- (Um) La Classe en toute je crois, oui je pense et (ah) c'est là, tout le monde, dans la tête de toute le monde.
- Mes rêves et mes projets. (Um) Un de mes rêves est je veux se joindre, le militaire, (ah) non, où on voyage en mer. Ça c'est qu'est-ce que je veux faire. Ou, je veux être psychologist.
- (Ah) J'aime la chance que ça me donne. Maintenant je parle une, la deuxième langue officielle de notre pays. C'est quelque chose très importante je pense.

- Ah oui, je pense que tout le monde doit sav..., doit savoir un petit peu, assez pour avoir une conversation pour comme, donner des directions ou quelque chose comme ça.
- J'espère. Je ne sais pas si je vais, mais j'espère que j'ai avoir la chance.
- Je doute. Seulement si quelque chose se passe comme à le October Crisis (English) encore. Peut-être ça va vraiment énerver mais si quelque chose comme ça ne se passe pas oui, je pense qu'ils restaient.
- Oui, je pense que oui. Oui je pense (PAUSE) il a le pouvoir s'il veut, de, de prendre Québec en nouvelle direction.
- (Ah) Je ne sais pas. Je ne veux pas même... J'aurais 70, alors, ça va être très différente, mais je ne sais pas comment.
- Ok, un ami, est quelqu'un qui est là pour toi et qui vous va être la pour. C'est une personne qui ne juge pas les qualités sur la surface mais qui est plus concerné avec la personne là- dedans.
- (Ah) On doit faire qu'est-ce qu'on veut pas qu'est-ce que nous sommes dites à faire. (Inaudible) Comme on doit améliorer (?) parce qu'on veut, mais on veut. si, si on veut voyager, on va, on doit voyager ou si on veut être (ah) un psychologist, on veut, on doit faire ça et pas quelque chose ou l'argent, pour l'argent.

### Subject Two

- Bien sur, (ah), moi je suis l'aîné de trois enfants, mon frère dans niveau deux et ma soeur est dans niveau un et ma mère s'appelle ( ) et mon père, il s'appelle ( ).
- Je pense que ma matière préférée à l'école c'est la littérature et la langue parce que j'aime écrire et je veux être un journaliste quand je suis plus âgé.
- (Ah), à l'école, je pense que le grad bien sûr est un grand événement et j'aime regarder les jeux de basketball. J'aime les sports aussi. Je suis partie, je fais beaucoup d'activités volontiers.
- Une journée typique à l'école, (ah), j'arrive à l'école un peu pres 10 minutes avant huit et dans le matin j'ai les cours comme l'histoire, le français, le culture, l'histoire, culturelle de Terre-Neuve, (ah), puis je. peut-être dans l'après-midi j'ai la chimie, la physique et la littérature et un pratique avec l'orchestre. Des fois je suis a l'école jusqu'à 4 heures.
- J'ai une grande liste je pense. Ah, je suis la vice-chair (English) de la vice chairperson de la Youth Crime Prevention committee.(English) je suis partie de la anti-violence campaign (English) ici, les venturers.(English) les partis de les Scouts, (English) je suis un leader (English) avec les castors et je suis beaucoup, je suis sur le Safe-Grad Committee, (English) beaucoup de choses, je suis toujours (ah) Je dois essayer de trouver le temps pour faire le travail à

l'école.

- Oh bien sûr, j'aime les sports, ça c'est, mon, une grande partie de ma vie. Je joue le baseball et c'est la seule que je joue compétitivement, (ah), je, j'aime regarder tous les sports je suis un grand fan de TSN.(English)
- (Ah) je pense pas que c'est, il y a trop d'attention sur les sports, je pense que les sports sont une bonne partie de la vie parce qu'ils sont (PAUSE) ils le provide (English) l'amusement pour beaucoup de personnes et un travail pour des autres, ils créent beaucoup d'emplois, ils donnent beaucoup d'argent à l'économie et bien sûr, les athlètes prennent beaucoup d'argent de l'économie mais c'est la société je pense. Bien sûr, il y a des sujets sérieux aussi, mais je pense ça va dire que les sports doivent être sur le backburner.(English)
- (Ah) je pense pas des énormes sacrifices personnels parce que tout le monde doit avoir une vie sociale et une vie personnelle aussi. (Um), s'il y a cette personne, cet enfant a un talent bien sûr, il doit le développer et essayer d'être le meilleur il peut-être, mais je pense que ce n'est pas, le père n'a pas le droit de lui demander des sacrifices personnels comme, tout le monde doit avoir une vie personnelle.
- Je pense que, (ah), j'aime beaucoup les sports bien sûr et j'aime Seinfeld, Je suis désolé que ça va pas continuer.
- (Ah), certains oui. Moi, avec toutes les activités, je n'ai pas toujours le temps de



regarder la télé, mais je pense qu'il y a d'autres qui, qui c'est presque tout qu'ils fait et peut-être, essayer de plus de temps avec leur travail scolaire ou des choses positives, même d'aller dehors.

- (Ah), j'aime ah, le sarcasme, j'aime Seinfeld et j'aime regarder This Hour has 22 Minutes et The Royal Canadian Air Farce et j'aime, comme avec mes amis on peut like on peut teaser (English) les uns les autres, taquiner. Ça me fait rire beaucoup. J'aime être avec mes amis.
- Je pense que j'aimerais passer l'été à Toronto en jouant pour les Blue Jays, si j'avais le choix, j'étais à Toronto en 1991 en regardant deux jeux avec les Blue Jays et j'étais dans mon glory.(English)
- (Ah) il y a beaucoup, comme c'est facile d'essayer les cigarettes, l'alcool et les drogues et les, peut-être de voler d'être, d'avoir, le si, d'avoir de l'argent de voler des parents. En travaillant avec le Crime Prevention (English) j'ai vu beaucoup de ça. Il y a beaucoup d'adolescents qui ont des questions à propos de la Teenage Pregnancy.(English) Il y a beaucoup, c'est pas assez facile d'être adolescent comme beaucoup de personnes pensent!
- Je voudrais jouer le base ball professionnel, mais je ne sais pas si je suis cut out (English) pour ça. J'aimerais être un journaliste (uh) peut-être un journaliste des sports (uh) j'ai dit quelques fois. j'ai dit quelque fois je vais prendre l'emploi de Ron McClean sur le soir de l'hockey canadien alors, je ne sais pas

si je vais voir Don Cherry.

- Je vais commencer avec MUN je pense (ah) ici à St. Jean et d'autre part pour fair le journalisme peut-être à Kings College à Nouveau Brunswick? Non. Nouvelle-écosse. Je vais aller de là et j'aime écrire et ça va être une partie de ma rue.
- (Ah) Je suis en immersion française (ah) (well) (ENGLISH) premièrement mes parents m'ont met dans le mais (ah) je l'aime. Je pense qu'il y a beaucoup de bénéfices pour faire le français pour d'être bilingue, c'est plus de chance avec les emplois plus de chance pour communiquer (inaudible). Le français ouvre beaucoup d'autres portes comme n'importe quel d'autre langage. D'être capable de parler l'anglais, seulement, peut- être fermer des ces portes. D'être capable de communiquer dans les autres langues (PAUSE) plus facile.
- Bien sûr, c'est (uh) un de nos langues officielles, c'est un parti, pas seulement l'héritage du Québec mais aussi, il y a beaucoup de francophones partout au Canada meme ici à Terre-Neuve, de Port-au-Port, St. Georges. C'est un grand parti de notre héritage je pense, on doit le garder comme ça.
- Je pense que oui. Peut-être je vais prendre des cours à l'université d'améliorer mon français. Et comme tu as dit, c'est peut-être un journaliste. Je pense que je vais l'utiliser si je vais être dans cet emploi.
- (Ah) Je pense que non. Je pense que les séparatistes et le Bloc vont essayer.

(Inaudible) Les Lucien Bouchards et les Jacques Parizeau du monde vont continuer d'avoir référendum après référendum, mais je pense que le Canada est trop fort et il y a trop de personnes ici à Canada qui veut vraiment le Canada d'être fort et uni et ils ne vont pas laisser les séparer.

- (Ah) Oui, je pense qu'il peut, il est un (uh) (ah). Bien sûr, il est un adversaire fort pour le Bloc. parce qu'il beaucoup d'influence français, les français lui aime (PAUSE) il est beaucoup plus populaire je vais dire au Canada especially (ENGLISH) de Bouchard ou quelques, les personnes comme ça. Je crois qu'il est une adversaire fort pour, et je pense qu'il va chez de la campaign (ENGLISH) de garder le Québec en Canada et garder un pays.
- Je pense que ça va être un pays avancé, plus avancé (uh) que maintenant. Je pense que ça va inclure Québec, (ah) Québec va encore être partie. (Ah) Je pense (inaudible) il y a moins d'équipes de sport professionnelles dans l'hockey (ah) (PAUSE) parce que l'argent n'est juste pas là non beaucoup. Ça va être probablement le Montreal et Toronto qui vont rester. (Ah) (PAUSE) Les conditions de vie vont être améliorées je pense et (LONG PAUSE) en 50 ans. Je ne sais pas, on peut avoir de autos qui volent.
- Ah, un ami ou une amie est une personne que tu peux confier dedans. Tu peux (ah) trust (ENGLISH) qui a honnêtement, (ah), et, (ah), ils ne vont pas parler à propos de toi ou d'autres personnes derrière ton dos, c'est il vont (ah)

(PAUSE) il vont (PAUSE) passer du temps avec vous c'est le trust et l'honnêtement.

- Je pense mais les santés les amis (inaudible).
- Pour être vraiment content dans la vie, on, premièrement, on doit avoir notre santé, donc, prenez soin de notre corps (ah) on doit avoir la famille et les amis parce que c'est vraiment important d'avoir des personnes que sont proches à vous dans ta vie (ah) on doit avoir l'argent (inaudible) popular belief (ENGLISH). C'est très important aujourd'hui, un, un, un emploi qu'on aime est nécessaire parce qu'on doit pas passer du temps en faisant quelque chose qu'on aime pas c'est une combinaison des choses comme ça.

**Subject Nineteen**

- Je suis un enfant unique. C'est seulement moi et mes deux parents et j'ai deux chiens et c'est vraiment tout. Ma mère a une soeur et trois frères et beaucoup de mes cousins et cousines habitent en Ontario.
- Probablement la biologie, parce que je suis intéressée avec les animaux et les sciences et je veux faire le travail où vous occupez les, les animaux qui sont malades.
- Le basketball, parce que c'est mon sport favori et beaucoup de mes amis jouent sur l'équipe et on a gagné le championship (English) provincial. C'était une bonne année.
- (Ah) je rentre à l'école environ 8 h et j'allais aux classes et pour le dîner je reste ici. Probablement après l'école j'ai un jeu le basketball, ou on pratique, ou n'importe quoi, mais pas beaucoup, juste aller aux classes. Des fois je reste ici pour lunch, si j'ai mon auto je vais aller quelque part mais pour la plupart, je reste ici.
- Je joue sur l'équipe de basketball aussi et je joue le piano, je prends des leçons de piano et (PAUSE) pendant 5 ou 6 heures par semaine je fais quelque chose avec le basketball.
- Des fois je pense que oui, comme l'argent que tous les sports et les personnes

qui jouent les sports gagnent, je pense est un peu trop et on met trop de valeur sur ça mais, je pense que c'est bon les sports, ça donne la chance de comme rencontrer beaucoup de personnes et avoir beaucoup de fun et aussi il faut concentrer sur les études et les choses comme ça mais, je pense que c'est bon les sports, c'est quelque chose qui est nécessaire dans la vie.

- Dans ma maison c'est ma décision comme mes parent aiment ce que je fais et ils m'encouragement de faire mieux que possible mais ils n'y a pas beaucoup comme la pressure pour jouer. Il veulent ce que je veux.
- Oh, Coronation Street parce que c'est réalistique et j'aime les caractères et c'est drôle. Je l'aime, comme ma mère et moi nous regardons chaque dimanche. Tout le monde me moque mais je l'aime, c'est drôle. Personne n'est belle et, c'est vraiment réalistique.
- Oui comme je pense qu'ils veulent être comme les personnes à la télévision et ce n'est pas réalistique et ils met beaucoup d'importance sur les choses qu'ils voient à la télévision et je pense qu'ils juste, des personnes le prend trop sérieusement et comme juste penser comme c'est une émission de télévision ce n'est pas vrai.
- Mes amis, des fois mes parents
- Rien, peut- être jouer au basketball mais quand je voulais et fait la natation et rien.

- Ça dépend de tes parents comme, à ma maison, il y a de pression pour avoir des bonnes notes de faire le mieux que je peux mais dans des autres maisons il n'y a pas, mais avec les amis et dans l'école c'est juste d'être populaire et peut-être de boire, pas beaucoup des drogues, d'être populaire et d'être bon à quelque chose comme peut-être dans les sports ou dans la musique ou quelque chose comme ça.
- Je veux continuer à jouer le basketball à peut-être MUN et de étudier la biologie et je ne sais pas vraiment, juste fait ce que je veux, avoir le fun.
- Parce que ma mère voulait que j'allais à l'école avec elle, alors, elle m'a met dans l'immersion française et pour que je peux aller à l'école. Mais je pense qu'elle voulait aussi que je comme, apprends comment parler français.
- Oui, je pense que c'est important parce que c'est un pays bilingue comme le français et l'anglais et je pense que tout le monde devrait savoir au moins de juste parler ou comprendre le français et l'anglais.
- Oui, je pense que, j'espère que comme si je reçoit un emploi ou je dois parler en français et l'anglais et si je voyage à Québec ou France je pense que c'est une bonne chose et j'espère que je vais l'utiliser.
- Non, je ne pense pas. Je pense qu'il voulait, quelques uns voulaient mais je pense qu'ils vont rester ici parce que c'est un bon pays et les personnes sont gentilles. Je pense qu'ils vont rester.

- Je ne sais pas.
- Je pense que ça serait encore un pays bon et comme pas beaucoup de pollution ou pauvreté, mais ah, je pense que ça va être un peu plus moderne et j'espère que le Canada aurait plus de pouvoir parce que je trouve que c'est un grand pays mais avec pas beaucoup de pouvoir
- Un vrai ami c'est quelqu'un qui t'écoute et quelqu'un qui te fait rire et quelqu'un qu tu peux parler à si tu as des problemes, quelqu'un qui t'écoute et qui te comprend.
- Il faut qu'on fasse ce qu'on veut ce que qui nous donne le plaisir et ce qu'on veut faire et pas ce que les autres veulent qu'on fasse.



### Subject Twenty-One

- Ma famille, il y a neuf personnes. (?) Je suis la plus jeune et j'ai trois nièces.
- Je ne peux pas imaginer qu'est-ce que le Noel est pour un seul enfant.
- Je pense la biologie. Je ne sais pas. Je le trouve intéressant.
- Je suis partie de la comité de Yearbook (ENGLISH) et je suis sur l'équipe de Rugby.(English)
- J'arrive presque en retard chaque jour et puis je vais à mes classes, mange le diner ( ? ).
- Je suis avec le Dogs Rugby Club (ENGLISH) mais ça c'est tout.
- J'aime un seul sport, Rugby!(English)
- Non, seulement cette année.
- Ah, je ne pense pas, je pense que c'est un peu égal avec tous les (inaudible) Je pense qu'ils gagnent trop d'argent et c'est comme une gaspillage d'argent.
- Non, c'est plutôt un choix.
- (Ah) (Um) Jeopardy. J'aime répondre à toutes les questions (ah) peut-être. Moi personnellement, je ne regarde pas beaucoup de télé, mais je connais des personnes qui la regarde trop.
- (Um) En neuvième année, quand j'étais dans la classe de Mme ( ) pendant le Noel, dans l'hiver, (um) on regarde toutes tes personnes qui vont entrer pour

voir qui va tomber dans la couloir.

- Travailler. Je cherche. J'ai besoin de l'argent.
- Um, je pense d'avoir des bonnes notes c'est une grande pression parce que tu dois atteindre une certaine note pour l'université.
- J'ai aucune idée. J'aimerais voyager.
- Mes parents m'ont mis en immersion, mais je l'aime maintenant, j'aime apprendre des autres langages.
- Oui je pense que c'est important parce que c'est notre langue officielle.
- Ah, je ne sais pas. Peut-être si je voyage quelque part, mais pas avec un emploi.
- Ah, j'ai aucune idée. J'espère que non.
- Je n'ai aucune idée.
- (Ah) Je pense qu'il y aura quelques changements mais pas les choses trop grandes.
- Je pense qu'on doit être honnête sincère, drôle (...)
- (Ah) Il faut toujours faire quelque chose qu'on veut faire et être gentil avec tout le monde.

### Subject Twenty-Three

- Ah, j'ai un frère et deux parents et mon frère est difficile à contrôler. Je suis vraiment impatient avec lui. Mes parents sont (ah) gentils, ils donnent beaucoup de choses pour, ils sacrifient pour moi-même.
- Ah (PAUSE) les maths. Je ne sais pas pourquoi, mais ils sont toujours intéressants, différents.
- Le basketball ou ballon-panier
- Ennuyant, pour la plupart sauf si tu es dans un vraiment bonne humeur
- (Ah), je passe beaucoup de temps avec mes amis. je joue les sports, le ballon-panier. (ah), regarder la télé.
- Le baseball, ballon-panier, des fois le soccer.
- (Ah), Est-ce que tu peux répéter? Je pense que c'est bien les sports où on peut rencontre des diverses personnes. Il y a beaucoup de joueurs dans le NBA maintenant qui sera sans travail s'ils n'avaient pas le basketball. so, (English) je pense c'est bon.
- C'est plutôt le choix du, du athlète mais les parents peut le pousser, ça fait, (ah) (ah), ça vais pas faire la différence si l'athlète ne veut pas le faire ça doit être son choix de le faire pour lui pas pour quelqu'un d'autre.
- Je ne sais pas. Je regarde la télé mais (ah) Seinfeld était.
- (Ah) pas vraiment les adolescents, les enfants de l'école primaire et

élémentaire peut-être. mais les adolescents sont plus actifs, ils ont plus de temps à des études, les autres choses, mais (ah).

- Les amis.
- (Ah) jouer le ballon- panier beaucoup, travailler quelque part et être avec mes amis.
- Quoi? Pression? Pressure? Je pense les bonnes notes sont la plupart avec les plusieurs, la plupart des adolescents. Des fois c'est de fumer (ah) (ah).
- Mes rêves... je veux devenir un officier de correction (ah) dans les institutions de jail (English) (ah) ou peut-être un RCMP.
- Ah, mes parents le, l'a introducé pour ouvrir les portes quand je finis l'école, je pense qu'ils ont fait la bonne décision.
- Ah, oui pour le plupart, parce que c'est notre langue officielle, l'un de notre langues officielles, ça ne, (ah) ça détruit beaucoup de limites qui sont mis sur les personnes qui parlent seulement un langue parce que tu peux travailler à Québec, tu peux déménager (...)
- Ah bien sûr, je veux continuer si je vais à l'université et je vais continuer mon français (um) et peut-être il y a un cours maintenant ou tu peux aller à Saint-Pierre pour une semestre et je veux, je veux le faire, je vais (...)
- Non, c'est trop, ça cause trop de difficultés s'il sépare, c'est, (ah) c'est trop pour un province ça.

- Qui?
- (Ah) je pense qu'il va être la même place maintenant ou ils sont dans le monde catégorisé. Il peut-être vont, vais avoir des changements mais ça va être la plupart la même.
- Honnête, gentil, drôle, loyal, et (ah) athlète
- Être leur-même

### Subject Ten

- Oui d'accord, j'avais une famille j'avais une mère, un père et j'avais petit frère qui a 13 ans, il est, il était en immersion mais il ne pouvait pas parler très bien alors il a besoin d'arrêter. Mon père travaille dans le ( ) oui, et ma mère travaille à l'hôpital. Elle est nurse, elle travaille avec des personnes qui sont fous qui sont dérangées.
- Oh, la math. J'adore la math oh c'est excellent. J'aime beaucoup comme, je n'aime pas lire, je déteste lire alors j'aime beaucoup comme faire des problèmes mais essayer comme toute petites choses pour le faire pour trouver les réponses alors j'aime la math. C'est pas étudier, c'est plus pratiquer.
- Ahh, le soccer, j'aime beaucoup jouer le soccer avec l'équipe de l'école parce qu'on a beaucoup de personnes ici qu'on joue avec pendant l'été alors avait une bonne équipe pendant (...)
- On parle pour un petit peu avant la cloche et alors les premières classes, j'en comme toute la classe ou peut-être français et pendant la lunch on des fois ça dépend qu'est-ce que c'est qu'est-ce que le weather (English) est dehors alors comme je, te reste ou vois aller quelque part d'autre. Puis on retourne et on va à la classe pendant l'après-midi, mais c'est très difficile (PAUSE) que, quand c'est du bon temps dehors alors, (uh) vraiment difficile comme le semaine

passée c'était. (oh) si jolie, alors c'était vraiment difficile de rester dans l'école mais (...)

- (Uh), oui, je (pause) volunteer (English) beaucoup avec le, comme tous les choses qui arrivent ici pendant à le Arena (English) ou à la Rec Center (English) ça dépend qu'est-ce que est ici pendant la semaine. (Uh) je joue le soccer, le tennis, (ah) je travaille pendant l'été avec le tennis et le soccer je comme, c'est volunteer (English) le soccer mais c'est pas sur le tennis. (Uh) que, qu'est-ce que je fais? Fait les devoirs c'est pas beaucoup comme (Pause). Je ne travaille pas pendant l'école parce que mon père pense que c'est un petit peu trop parce que pense que je ferais pas mes devoirs et je, mes études vont tomber alors je le dois.
- Oui, je pense parce que c'est comme ici à Mount Pearl c'est tout l'hockey. l'hockey, l'hockey c'est toute et personne fait attention to, (English) comme les autres choses les choses que sont plus sérieuses comme les choses qui arrivent dans la vie et choses comme ça. Il n'y a pas beaucoup de choses mais les choses qui arrivent, il n'y a pas beaucoup de emphasis que c'est sur ces choses alors  
je (...).
- (Uh) oui et non parce que ça dépend qu'est-ce que l'enfant pense, parce que il, s'il voulait comme aller des places avec le sport ou quelque choses qu'il aime

oui, c'est bon mais ils ne comme poussent pas trop, parce qu'ils vont peut-être le détester après du temps, alors je pense que les parents n'ont pas, c'est bon d'être là lui et lui apporter à la sport et être là pour encourager et toutes choses comme ça mais ne pousse pas trop parce qu'ils vont le détester avec le temps.

- Friends. J'aime Friends. C'était excellent. J'aime, je ne sais pas pourquoi j'aime beaucoup, je pense parce que c'est (ah), c'est si, c'est si drôle. J'aime beaucoup comment c'est si drôle et (ah), quoi d'autre. Ils sont comme, vraiment comme up to date (English) comme nous parce que(...)
- (Um) ça dépend comme quand, pendant l'hiver peut-être oui, parce que il n'a pas beaucoup de choses de faire pendant l'hiver. Je ne sais pas dans l'été (PAUSE) pas, je ne sais pas parce que ça dépend sur la personne, parce que moi j'aime seulement des émissions sur la télé comme Beverly Hills et Friends. Mais je regarde pas trop parce que des fois c'est trop comme les, des choses sur la télé sont pas bonnes pour regarder je n'aime pas c'est trop stupide pour l'essayer le regarder.
- (Uh), (ah), je quand quelqu'un fait mal je trouve ça si drôle je ne sais pas pourquoi mais quand quelqu'un comme fait quelque chose à lui-même je trouve le si drôle mais c'est ça c'est qu'est-ce que je faire rire et je ris à tous les choses.
- Oh je voulais comme aller toutes les places. Je veux aller à Québec, je veux



aller comme dans les dans les États-Unis mais je ne peux pas mais je voulais faire, j'aime rencontrer les nouvelles personnes parce que j'aime comme qu'est-ce qu'ils font est très intéressant mais ça c'est qu'est-ce que je ferais pendant l'été.

- (Uh), l'alcool, comme je pense que beaucoup de personnes commencent à boire quand sont comme jeunes parce qu'ils voient leurs soeurs et leur frères et les amis et les plus âgés. Alors je pense que ça c'est la plus difficile. Quand tu es avec tout le monde qui boit je n'aime pas être ici comme c'est pas bon comme tu sais alors qui commence à boire alors je pense ça c'est la pression la plus difficile et des fois des drogues parce que je sais beaucoup de personnes que font des drogues mais ça affecte comme il n'est pas hooked (English) mais il y a des autres personnes comme quand commence il a besoin de comme chaque jour.
- (Uh) je pense je veux bouger de Terre-Neuve. J'aime être une (um) nurse (English) ou quelqu'un qui fait le maths comme j'aime beaucoup les maths alors je veux les faire et je veux aller beaucoup de places pour comme voir tout le monde d'autre. Je veux (um) être enseignée de parler des autres langues sauf que le français, alors je ne sais pas. Je ne sais pas qu'est-ce que je fais ça peut être, je veux être un nurse (English) comme ma tante est un nurse (English) et elle aime beaucoup ça. Elle est en Floride maintenant. Elle

recontre son mari et il est de Cincinatti et ils avaient un petit enfant.

- (Uh) je ne sais pas quand, j'étais pas dans l'école de Primary (English) ou las maternelle comme j'étais à ( ) et quand on a venu ici mon père connaît Mme. ( ) ils étaient en train de parler et elle a dit oui, on a un nouveau programme et si il pensait si ( ) veut l'essayer on peut le mettre là pour une semaine et elle peut voir et si elle n'aime pas elle peut retourner en anglais. Alors, ça qu'est-ce que j'ai fait et mon père m'a mis quand j'étais jeune, je pensais pas que j'avais une décision. J'aime le français mais quand, j'ai trouvé quand, comme nous ici à ( ) ça a tombé parce qu'on fait pas beaucoup de sujets en immersion seulement le français et l'histoire alors.
- Oh oui je pense. Je pense que tu vas apprendre le français à Canada et en États-Unis parce que c'est bonne chose d'avoir comme quand tu allais, quand tu allais tous les places les deux langues je trouve peut-être c'est juste au Canada parce que je suis seulement en Canada c'est (uh), l'anglais-français alors je pense beaucoup et tous les places que tu allais comme dans les petites villes. Tu trouvais à Halifax comme ils sont des Acadiens et ils parlent le français et tous les signes sont comme français et en anglais alors j'aime beaucoup savoir qu'est-ce que ça c'est, ça dit et mon père ne savait pas. C'est bon!
- (Um) Oui et non. Je ne sais pas. Ça depend de qu'est-ce que je ferais après

l'école mais je sais pas. Je veux le garder mais je ne sais pas si ça vais tomber plus que c'est tombé ou je ne sais pas, j'ai, j'ai deux personnes qui ont marié de mon famille et ils sont les français, alors, je leur parle. Ils aiment beaucoup me parler en français mais je n'aime pas parce que je pense que c'est des fois vraiment (PAUSE) ignorant quand il y a des autres personnes qui sont là et ils comprend pas.

- (Ah), je ne sais pas ça dépend. J'espère pas mais je pense pas parce que s'ils vont séparer comme cette vote, je pense pas.
- Je ne sais pas.
- Oh mon Dieu, je pense que c'est va être toute la technologie comme c'est les ordinateurs. Je pensais tu dois pas (Pause) faire beaucoup comme tu juste assis là quelqu'un vont t'apportera quelque chose ou des robots. Je pense c'est vraiment être différente. Je ne sais pas.
- (Um) il doit être drôle et me faire rire parce que j'aime beaucoup rire il doit être, (uh), tu peux (uh) parler et il vont pas dire les autres personnes comme si tu as un problème. (Uh) quoi d'autre? Il doit être là pour toi comme quand et il doit te comme qu'est-ce que tu dis à lui, il doit te dire comme ça doit être un two-way street (English) et je pense que c'est tout.
- (Uh), On doit dire la vérité et on doit être comme on doit faire tous les choses pas pour toi-même mais essayer de te faire contente et pas essayer toujours de

faire des autres personnes content. peut-être parce que ça va te faire comme malcontent quand tu es toujours comme worrying about (English) les choses que les autres personnes faisaient.

### Subject Sixteen

- Oui ça va bien!
- (Ah) mon famille, (ah) ma mère est professeur, était un professeur elle est retired (English) maintenant. Elle l'a aimé pour, pour beaucoup de temps mais les dernières années, c'était comme elle stressing (English) comme ça. Les étudiants, elle avait un cas qu'un étudiant, il était trop trouble et ça pris beaucoup de l'énergie. Maintenant elle est un assistant manager. (English) Elle aime faire les drapes. (English) Elle aime ça beaucoup mais maintenant elle aime, aime (PAUSE) slow down, (English) comme ça. Mon père était électricien avec un company (English) mais ça close down (English) comme ça et maintenant il travail avec ( ). Il est un courtesy van driver. (English) Un good job. (English) J'en ai deux frères. Un va à MUN maintenant, il a reçoit son Bachelor of Arts (English) maintenant en mai et mon autre frère va à Academy Canada.
- (Ah), (ah), j'aime les maths. C'est beaucoup de travail mais c'est facile. Français est d'accord parce que c'est pas beaucoup de travail c'est facile. (Ah), Language est facile.
- J'ai pas beaucoup de temps libre. J'aime, j'aime tous les sports mais je n'ai pas de temps libre de les jouer après l'école.
- (Ah) d'habitude, je, je suis tard encore quelques minutes, (ah), je viens à classe.

Je viens à un autre class, lunch. Je vas à la maison de mes amis et je viens back (English) et des fois il n'y a pas des choses intéressantes, un waste of time (English) je pense personnellement mais j'en ai besoin de les faire pour aller à MUN.

- (Ah) j'étais avec MUN radio et Cable Atlantic l'année dernière, j'étais un volunteer (English) mais maintenant j'en ai un emploi et ça prend beaucoup de mon temps parce que j'ai un auto de dois payer pour. Je suis pas gâté je n'ai besoin de payer pour l'auto. J'ai lease (English) le.
- (Ah) oui j'aime tous les sports except (English) pour soccer et le tennis. Je pense pas qu'il y a assez de faire dans les sports comme tout le fait courir et frappe un ballon et j'ai commencé à jouer tennis et joue avec un de mes amis mais j'avais pas de contrôle comme ça va tout le part. C'est fun.
- Un peu parce que les, les athlètes comme les salaires très extrêmes mais quand tu penses à le, les, les clubs fait plusieurs argent et les athlètes fait l'argent pour les clubs parce que avec pas d'athlètes ils n'auraient pas l'argent. Parce que comme les Chicago Bulls fait plusieurs de billions dollars avec les merchandise (English) et tout ça et Michael Jordan veut comme quelques millions ce n'est pas trop quand tu penses de la montant qu'il fait.
- Je pense que un peu mais pas de comme relive (English) les rêves des parents s'il n'était pas. Je pense que c'est bon pour les sports et tout mais si les parents

les poussent trop c'est comme tu peux voir que les parents sont toujours là toujours pousser que c'est trop, trop pour les jeunes comme ils veulent faire ce qu'ils veulent dans un sens.

- Seinfeld ou les Simpsons parce qu'ils sont comme vrai. Les choses qu'ils explorent sont vraiment les choses que se passent dans la société.
- Oui beaucoup parce que je regarde beaucoup de télévision maintenant comme c'est et je sais trop personnellement je pense comme un de mes amis a son schedule des émissions qu'il a besoin de regarder. C'est stupide je pense.
- Je pense que c'est les choses qui vraiment peuvent se passer qui sont drôles comme (ah) je ne sais pas comment dire mais comme si tu vois quelque chose et des fois tu peux dire comme , tu vois quelque chose à la télé et "Glad that's no me kind of thing" (English) comme ça, des fois ça me fait rire ou les choses stupides comme pourquoi il a fait ça?
- (Ah) aller à Hawaii. Actually, (English) je pense que j'aurai aller à Bermuda parce que je connais deux personnes là. Je les raconter à camp (English) quelques années plutôt.
- Je pense pour les différents cliques c'est les différentes choses. Il y a des cliques qui veulent les bonnes notes et il y a des cliques qui veulent aller boire de l'alcool chaque semaine et les drogues mais pour chaque personne c'est différent, personnellement.

- (Ah), je veux travailler dans le business.(English) Je vais chercher mon Bachelor de Commerce (English) et après ça mon Chartered Accountant (English)et je vais riche, je vais etre riche avec beaucoup d'autos.
- Parce que, quand j'ai commencé ma mere pensait que je pouvais le faire et je pouvais le faire maintenant comme j'ai resté ici pendant 12 ou 13 ans je veux le diploma (English) d'être en immersion comme ça. J'ai mis assez de travail de d'être ici.
- Pas vraiment parce que comme ce n'est pas un language utilisé trop maintenant mais seulement au Québec et Nouveau-Brunswick parce qu'il y a des français et le côte-ouest de Terre-Neuve et avec pas trop, comme beaucoup de personnes fait le français pour deuxième langue dans l'université je pense pas que je vais le faire le français comme peut-être l'espagnol ou quelque chose comme ça parce que c'est utilisé plus comme les États-Unis n'utilisaient pas français beaucoup.
- Ah, peut-être dans le business (English) comme ça avec les autres pour parler mais pas comme sérieusement. Je pense pas que je vais être quelque chose français, peut-être aller à Quebec vacation (English) mais rien d'autre.
- Je ne suis pas certain, c'est comme il veut mais il ne veut pas comme ça je pense qu'il veut aller, laisse-les aller.
- Je ne sais pas vraiment la politique.



- Je pense que ça, c'est, ça va être un bon pays encore beaucoup de personnes l'a respecté comme Allemagne ou la Russe. Je pense pas qu'il avait de la guerre civile.
- Quelqu'un respectable, (English) pas comme les personnes que tu ne peux pas parler à ou dirais. Une personne qui ne fait pas des choses très très danger et stupides mais que tu peux avoir fun avec comme ça.
- Avoir du fun comme n'aimait pas des choses trop sérieuses en avant pas aussi de stress et de pression parce que tu le regardes, tu as seulement an vie mais pas juste de le waste (English) avec les choses qui ne va pas augmenter à quelque chose si ça ne va pas te aider beaucoup peut-être ce n'est pas worth (English) le faire.

**Subject Eleven**

- Oui
- Ok, j'ai une mère, un père et c'est tout.
- (Ah) rien. Je n'aime pas l'école. Pas du tout! Non.
- Non
- Je viens et je vas à la classe. C'est tout. Je reste ici dans la cafétéria pour le lunch.
- (Ah) Je travaille beaucoup. Je suis modèle et je travaille à Tim Horten's et puis je travaille à la Evening Telegram.
- J'aimais le soccer mais j'ai pas joué parce que mon genou (...)
- Non c'est bon parce qu'il y a trop de sujets trop sérieux maintenant et les sports est une chance pour juste relaxer et avoir de fun. Ma mère fait ça maintenant. Non parce que si je ne veux pas le fait je ne pas le fait. C'est arrivé. Je sposais d'aller et pour toute l'été pour deux mois et je veux pas parce que c'est comme mon dernier l'été ici et je veux pas aller et ma mère est comme non, va, parce que tu peux fait beaucoup d'argent mais je ne veux pas aller là. Elle juste dit maintenant.
- The Simpsons. Je ne savais, c'est juste fun c'est stupide c'est drôle.
- Oui définitivement, (ah) mais, parce que la moitié de nos vies regardant la télévision alors c'est trop.

- Mes amis
- (Uh), travaille pas, juste reste à la maison.
- (Um), Je ne sais pas. Je ne sens pas la pression maintenant. Quand j'étais plus jeune c'était mais maintenant je suis presque 18 ans alors mais quand tu parles de quelqu'un de 15 c'était différent parce que comme 11ème et 10ème tu juste veux être comme ami avec tout le monde maintenant c'est (...)
- Je veux être un pompier et j'ai déjà appris (uh) le physical (English) pour le et j'ai. Ils travaillent pour 3 jours pour par semaine.
- parce que ma mère et c'est la seule raison. Je déteste l'immersion.
- Oui parce que tu devrais sais plus que un langue mais tu (uh) je pense que l'espagnol est très important aussi parce que c'est comme le deuxième langue officielle dans les États-Unis et beaucoup le que le français vraiment.
- Oui des fois si je va à Québec ou quelque part comme ça peut-être les petits places en Terre-Neuve mais pas comme à ici beaucoup mais dans les autres places.
- Non je pense qu'il veut mais le gouvernement pas les laisser.
- Je ne sais pas
- Je pense que c'est beaucoup (uh) le même que peut-être il va être plus populé parce que maintenant beaucoup d'immigrants vient et restent encore comme le Cuba et les places comme ça mais je pense que c'est être la même.

- Quelqu'un qui est honnête et qu'il aime lui-même premier pas quelqu'un qui est comme est ce qu'il m'aime, est-ce qu'il m'aime pas, qui est juste, quelqu'un qui aime lui-même et c'est fait rien à lui si quelqu'un ne lui aime pas.
- juste être honnête avec toi-même et tout le monde d'autre et tu vas être content.

### Subject Eight

- Ça va bien, très content.
- (Ah), moi j'avais deux parents, ma mère, mon père, mon frère a dix-neuf ans et il est dans université maintenant. Il fait (ah) je ne sais pas (Pause) je pense que c'est (uh) c'est son deuxième année. Ma mère est un professeur et mon père, il est un accountant.(English)
- J'aime faire les maths. Je ne suis pas très bon mais j'aime travailler pour chercher bonnes marques.
- (Ah) non. Les petites choses. Je ne suis pas sur les committees.(English)
- Je viens, je vais à mon casier, cherche des livres et je parle à mes amis et je va à la première classe et je parle à mes amis encore et je va à les autres classes et pour le lunch je vais comme à McDonalds ou quelque chose comme ça avec mes amis, je reviens a l'école et faire beaucoup de travail.
- Je nage trois fois par semaine et (ah) à l'aquarena (English) et je va avec mes amis et j'ai avoir de fun.
- Oui, j'ai joué le soccer pendant, pour cinq années et puis j'étais, j'ai nagé compétitivement pour cinq et j'étais dans les gymnastiques pour quatres et maintenant je fais rien.
- Non, pas vraiment, quelque fois dans l'école. Il y a trop les personnes pensent que il y a trop d'attention mais comme sur le hockey et pas basketball et mais

il y a d'autres choses dans l'école too (English) que des fois ne souvient pas de qui a besoin de l'attention.

- Ils ont le droit pour m'encourager de faire quelque chose mais non ils n'ont pas le droit de me dire que tu dois faire ça parce que c'est mon décision. Mes parents voulaient que je nageais comme continuer parce que mon frère nageait aussi mais après cinq années j'étais fatiguée alors ils ont dit c'est ton décision.
- (Ah), je ne sais pas, (uh), j'aime Friends. C'est comme le dernière episode (English) chaque année et comme, chaque année qu'est-ce qui va arriver? C'était drôle hier soir.
- (U'h), quelques adolescents, mais je ne sais pas des adolescents particuliers mais je pense oui il y a quelques qui sont trop occupés avec la télé.
- (Uh). Je ne sais pas (Pause) beaucoup de choses comme les blagues et des choses stupides.
- Je, si j'avais, comme le, je peux pas maintenant mais l'année prochaine je veux dans l'été, je veux bouger et comme Alberta, (English) quelque part comme ça et travailler pour une été pour faire de l'argent et avoir beaucoup de fun. Je sais pas si je veux bouger à les hotels parce que je veux être un psychologist mais je veux habiter dans une grande ville avec beaucoup de faire.
- Parce que mes, ma commencement était mes parents. Ils ont mis dans le français mais maintenant je sais que c'est un tres bon asset d'avoir aujourd'hui

dans le monde d'avoir un deuxième langage.

- Très important parce que c'est la deuxième langue parlée au Canada.
- Oui, toujours je pense parce que comme j'aime Terre-Neuve, je toujours dis que je vas bouger de Terre-Neuve mais je veux bouger et je sais que comme les autres places que je bouge, je, il y a va avoir plus de personnes qui parlent français alors c'est bon d'avoir dans Québec et Montréal même comme dans ici.
- Je ne sais pas je sais rien de ça.
- (Ah) je sais pas beaucoup de ça mais j'ai vu une émission sur la télé et (ah), c'était beaucoup comme, quelques personnes avaient des problèmes avec ce qu'il faisait. Je ne sais pas qu'est-ce qu'il faisait mais c'était l'air qu'il a causé quelques problèmes.
- Je pense que la Canada va être très (uh) , successful (English) et comme quelques provinces il y a quelques provinces maintenant que l'économie n'est pas bien mais dans 50 années je pense que comme nous, quand nous cherchons les travail et nos enfants qui cherchent les travail et c'est comme les générations prochaines. Je pense que ça va être un bon (...)
- Un ami est quelqu'un que tu peux parler à, de, à propos de rien et quelqu'un que tu peux, une personne que tu peux avoir du fun avec. Quelqu'un qui est gentil et que, qui ne parle pas de toi quand tu n'est pas là.

- Tu dois être, (uh), (Pause) content ,heureux avec ce que tu as, parce que si tu n'es pas c'est comme c'est rien que tu peux faire et je pense que tu dois travailler le plus fort que tu peux et tu dois habiter chaque jour a la fullest (English).



### Subject Three

- Ça va bien?
- Oui
- Il y a deux filles et puis mes parents. Ma soeur est 14 ans, mon soeur 15 ans et j'ai un qui a treize ans.
- Le gymnase (Pause) pas de lecture et l'écriture et (ah) (um) ça (...)
- le Spirit Days. (English)
- Pendant l'école? Je vais à la homeroom (English) et puis j'avais les sujets comme le lit, (English) les mathématiques et le français et dans l'après- midi, non, puis le lunch et puis dans l'après- midi le gym, gymnase et geology (English) et puis ça va à la maison.
- Je joue au basketball et le soccer.
- Oui, basketball.
- basketball
- Oui je pense que c'est important pour des autres sujets mais je pense qu'on doit avoir les sports pour s'amuser. Les sports donnent le leadership (English) et des choses comme ça!
- Oui mais je pense que les parents (uh) trop de pression sur les enfants pour les sports et ne laissent pas juste s'amuser et c'est tout.
- J'aime le "Fresh Prince". J'aime Will Smith. Il est très drôle.

- Non, pas, des adolescents fait mais je ne regarde pas la télé trop pas maintenant parce qu'on a la graduation (English) tu as pas la chance pour regarder.
- (Ah), le émissions, la télé, les films, Mr. Bean
- Je (uh), je vais aller Floride et jouer le basketball. Je pense que je vais (uh) enseigner le basketball à MUN.
- (Uh), je ne sais pas, d'être le meilleur possible, d'être pas like (English) quelqu'un tu es pas d'être juste toi, pas impressionner les autres.
- (Uh), avoir un emploi, un bon emploi comme un physiotherapist (English) et de jouer le basketball en Europe.
- parce que mes parents mis et c'est bon pour un job (English) quand on est plus âgé et travaille.
- (Uh) , oui, c'est important pour un emploi c'est pas quelque chose comme si tu n'as pas le français c'est pas grand je pense.
- Oui je vais utiliser pour chercher un emploi pour parler si je travaille à MacDonalds ou quelque chose comme emploi d'été pour parler à quelqu'un si ils sont Français.
- Non, je pense pas (uh) peut-être je (ah) ne suis pas la politique, pas vraiment. Je ne regarde pas.
- Je ne pense pas que ça va changer beaucoup parce que, peut-être ça va, mais

pas, pas comme le Québec va séparer ou quelque chose comme ça. Quelqu'un qui est intelligent et que tu aimes et que tu peux dire un secret à et sens tu n'es pas quelqu'un d'autre et quelqu'un qui t'aime et gentil.

- Tu dois être le meilleur que tu peux et avoir un emploi et un éducation à l'école et une famille.

Appendix F  
Typologies of Communication Strategies

## Willems' Typology of Communication Strategies

### Reduction Strategies

#### Formal

- Phonological: Avoidance of words containing "difficult" segments or clusters of segments.
- Morphological: Avoidance of talking about yesterday to avoid Past tense forms.
- Syntactic: Avoidance of speaking about what might happen for fear of using conditionals.
- Lexical: Avoidance of certain topics because the necessary vocabulary is lacking.

#### Functional

- Message abandonment: "Oh I can't say this, let's talk about something else."
- Meaning Replacement: Saying almost what you want to say: saying something less politely than you would in your L1 (Modality reduction).
- Topic Avoidance: Saying nothing at all.

### Achievement Strategies

#### Paralinguistic strategies

- the use of mimetic gestures, facial expression etc. to replace speech.

#### Interlingual Strategies

- Borrowing or "code switching": a native language word or phrase is used with a native language pronunciation.
- Literal Translation: a literal translation from L1 to L2 of lexical items, idioms or compound words.
- Foreignizing: Using a word or phrase from the L1 with L2 pronunciation.

### Intralingual Strategies

- Approximation (Generalization) : The use of an L2 word which shares essential semantic features with the target word: "birds" For "ducks", "animals" for "rabbits", "rose" for "flower" or "lorry" for "van".
- Word Coinage: An L2 word is made up on the basis of a supposed rule: "intonate" from "intonation", "inonded" from "flooded".
- Paraphrase
  - a) description:
    1. physical properties: colour, size, spatial dimensions;
    2. specific features: "It has a motor...";
    3. functional features: "It is used in...";
    4. locational features: "You find it in a factory";
    5. temporal features: "It's between summer and autumn".
  - b) circumlocution: subordinate terms used instead of unavailable superordinate terms.
  - c) exemplification: use of trade names: "puch" for "moped"
- Smurfing: The use of empty or meaningless words to fill gaps in vocabulary command like: "thing, what do you callit".
- Self-repair (restructuring): Setting up a new speech plan when the original one fails.
- Appeal for assistance
  - a) Explicit: "What d'you call": "Speak more slowly"; " I am foreign"; "Do you understand?";
  - b) Implicit: pauses, intonation, draws, repetition or "I don't know what to call this" and the like;
  - c) Checking questions: "Do I hear you say..."; "are you saying that...";
- Initiating repair: "I am sorry, there must be some misunderstanding. Does .... mean ....? I took it to mean... I hope you don't mind my asking..." (p.355).

**Note:** From "Communication strategies and their significance in foreign language teaching" by G.M. Willems, 1987, *System*, 15(3), 355.

### Tarone's Typology of Communication Strategies

1. Avoidance
  - a. Topic Avoidance. The learner simply tries not to talk about concepts for which the target language item or structure is not known.
  - b. Message abandonment. The learner begins to talk about a concept but cannot continue and stops in mid-utterance.
2. Paraphrase
  - a. Approximation. The learner uses a single target language vocabulary item or structure, which shares the same semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker (e.g. Use of superordinate term: pipe for waterpipe; use of analogy: like an octopus).
  - b. Word coinage. The learner makes up a new word for a desired concept (e.g., airball for balloon).
  - c. Circumlocution. The learner describes the properties of the object of action instead of using the appropriate target language item or structure (e.g., "It's oval and shiny"; "She is, uh, smoking something...that's Persian").
3.
  - a. Literal translation. The learner translates word-for-word from the native language (e.g., "He invites him to drink" for "They toast each other.").
  - b. Language mix. The learner uses the native language term without bothering to translate (e.g., Turkish tirtil for caterpillar.).
4. Appeals for Assistance. The learner asks for the correct term (e.g., "What is this? What called?").
5. Mime. The learner uses non-verbal tactics in place of a lexical item or action (e.g., clapping one's hands to illustrate applause), or to accompany another communication strategy (e.g., "It's about this long.").

Note: From "Teaching strategic competence in foreign language classrooms" by E. Tarone, in Initiatives in Communicative Language Teaching (p.131) by S. Savignon and M"S Berns (Eds.), 1984, Reading, MA: Addison-Wesley.

### Description of Typology of Communication Strategies Used in the Study

#### I. Reduction Strategies

Strategies a learner uses to reduce his communicative goal in order to avoid a problem.

##### A. Message Abandonment

The learner stops in mid-utterances when she feels she cannot continue.

Example: "L'homme était..."

##### B. Topic Avoidance

The learner simply refuses to talk.

Example: "Je ne sais pas."

"J'ai oublié."

#### II. Achievement Strategies

Strategies a learner uses to solve a communication problem by expanding her communicative resources.

##### A. Interlingual (Use of L1)

###### (I) Borrowing

The learner uses a native language word with a L1



pronunciation.

Example: "Il a mangé des cherries."

(ii) Foreignizing

The learner uses a word from the L1 (mother tongue)

with L2 pronunciation.

Example: "/garbaj/ from L1 'garbage'."

(iii) Literal Translation

The learner translates word for word from the native

language.

Example: "Je suis douze."

"Place de feu." (Fireplace)

**B. Intralingual (Use of L2)**

(i) Word Coinage

The learner makes up a new word in order to communicate a desired concept.

Example: "airball" for "balloon"

"heurot" for "clock".

(ii) Approximation

The learner uses a target language vocabulary item or structure which he knows is not correct, but shares enough semantic features with what is needed to satisfy the listener.

Example: "L'animal est dans la rue." (For "la vache")

(iii) Circumlocution

The learner describes the characteristics of elements of the object instead of using the appropriate language item. It

May include:

(a) physical properties

- size
- shape
- colour
- material

(b) specific features

(c) functional description

(d) locational features

Example: "C'est un fruit rouge." (For "apple")

"C'est métal et on mange avec." (For "le couteau")

C. Retrieval Strategies

The learner needs some time to retrieve a term or structure which she knows is there but which is not readily available to her.

(i) Self-Repair

Setting up a new speech plan when the original one fails.

Example: "Quand je suis arrivé à le ... à mon auto,..."

(ii) Appeals for Assistance

Asking for the correct term.

Example: "What is \_\_\_\_\_ in French?"

"Is that correct?" (Asking is word correct)

## Appendix G

Characteristics of the Proficiency Levels as Determined in the

*French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers (1986)*

Characteristics of the Proficiency Levels as Determined in the  
French 3200 Oral Testing: A Manual for Interviewers (1986)

Level 1

The student is able to operate only in a very limited capacity within very predictable areas of need.

Description

- (i) Vocabulary is limited to that necessary (a) to express basic courtesy formulae, (b) to identify components in such areas as: basic objects, colours, clothing, numbers, weather, time, etc.
- (ii) Syntax is fragmented (endings omitted, isolated words, short phrases).
- (iii) Frequent long pauses.
- (iv) Repetition of interlocutor's words is often necessary.

Level 2

The student is able to satisfy immediate needs using learned utterances.

Description

- (Ii) No real autonomy of expression.
- (ii) Slight increase in utterance length, but frequent long pauses still occur.
- (iii) can handle with confidence vocabulary related to most of the following subject areas: basic objects, colours, numbers, family members, food, months, time, weather, etc.

- (iv) Cannot sustain performance that demonstrates ability to create with language.
- (v) Unable to make needs known.
- (vi) Some concepts of present tense forms of verbs, but usage limited primarily to first person singular and first and second person plural.
- (vii) Mistakes are numerous.

### Level 3

The student is able to show some spontaneity in language production and to initiate and sustain simple dialogue.

#### Description

- (I) Vocabulary is sufficient to go beyond basic survival needs.
- (ii) Can use language creatively.
- (iii) Can maintain simple face-to-face conversation.
- (iv) Can talk simply about autobiographical details, leisure time activities, and daily schedule.
- (v) Some grammatical accuracy in basic constructions, i.e., subject-verb agreement, noun, adjective and gender agreement for familiar vocabulary.
- (vi) Concept of past time but can only use isolated past tense forms.
- (vii) Syntax is generally correct.

Level 4

The student is able to show considerable spontaneity in language production and to initiate and sustain general conversation.

Description

- (I) The student can use language creatively to initiate and sustain routine conversation but accuracy may be uneven.
- (ii) Is able to produce some narration in past, present, and/or future time, but cannot sustain performance at this level.
- (iii) Can use most question forms.
- (iv) Some control of past tense forms and basic reflexive verbs.
- (v) May be able to use some direct and indirect object pronouns.

Level 5

The student is able to satisfy routine work or school requirements and to communicate in a limited manner on concrete topics relating to particular interests and special fields of competence.

- (I) Has a speaking vocabulary sufficient to respond with circumlocution on concrete topics relating to particular interests and special fields of competence.
- (ii) Can narrate, describe, and explain in present, past and future times although errors still occur.
- (iii) Can explain points of view.

- (iv) Speaking performance shows high degree of fluency and ease of speech.
- (iv) Can make factual comparisons.
- (v) Speaking performance shows high degree of fluency and ease of speech.
- (vi) Is able to use the partitive, demonstrative adjectives, most expressions of quantity, most adverbs and some idiomatic expressions.









